

**„Das duale System der Berufsausbildung
unter dem Einfluss
der europäischen Berufsbildungspolitik.
Entwicklungsprozesse und Herausforderungen.“**

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.)
am Fachbereich Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen

vorgelegt von

Sonja Corinna Baron
gebürtig aus Hildesheim
Bonn 2007

Referent: Prof. Dr. Rolf Dobischat
Korreferent: Prof. Dr. Bernd-Joachim Ertelt

Tag der mündlichen Prüfung: 23.11.2007

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	7
Abbildungsverzeichnis	9
Glossar	10
1. Problemstellung und Aufbau der Arbeit	11
2. Das duale System in Deutschland aus Sicht der Kategorien, die auf die europäische Berufsbildungspolitik anzulegen sind.....	16
2.1 Strukturelle, institutionelle und rechtliche Komponenten des dualen Systems in Deutschland.....	16
2.1.1 Gesetzliche Grundlagen der dualen Berufsausbildung	16
2.1.2 Die Verteilung der Zuständigkeiten im dualen System in Deutschland	18
2.1.3 Die Lernorte und Lehrkräfte im dualen System in Deutschland	22
2.1.4 Curriculumentwicklung und Curriculumabstimmung im dualen System in Deutschland.....	26
2.1.5 Die Finanzierung der dualen Berufsausbildung in Deutschland	31
2.1.6 Die Durchlässigkeit des Bildungssystems in Deutschland: Einordnung der dualen Berufsausbildung	33
2.1.7 Die Beratungsstrukturen innerhalb des dualen Systems in Deutschland	36
2.2 Arbeitsmarkt-Komponenten des dualen Systems in Deutschland.....	38
2.2.1 Die duale Ausbildung in Bezug zum Bedarf der Betriebe.....	40
2.2.2 Transnationale Mobilität während der dualen Ausbildung	44
2.2.3 Die duale Ausbildung unter dem Aspekt der Transition.....	45
2.2.4 Die inhaltliche und langfristige Ausrichtung der Qualifizierung im Rahmen der dualen Ausbildung in Deutschland	49
2.2.5 Formale und informelle Qualifizierung in der dualen Ausbildung in Deutschland	53
2.3 Gesamtgesellschaftliche und politische Komponenten des dualen Ausbildungssystems in Deutschland.....	55
2.3.1 Die (Berufs-)Bildungspolitik in Deutschland im Überblick.....	55
2.3.2 Die gesellschaftliche Berufs-Allokation über die duale Berufsausbildung	58
2.3.3 Die Freiheit der Berufswahl im dualen Berufsausbildungssystem in Deutschland	59
2.3.4 Das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung in Deutschland	62
2.4 Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung als Komponente des dualen Ausbildungssystems in Deutschland	64
3. Die europäische Berufsbildungspolitik unter besonderer Berücksichtigung der für das duale Ausbildungssystem in Deutschland angewendeten Kategorien	66
3.1 Strukturelle, institutionelle und rechtliche Komponenten der europäischen Berufsbildungspolitik.....	66
3.1.1 Gesetzliche Grundlagen der europäischen Berufsbildungspolitik	66

3.1.2 Europäische Aussagen zur Verteilung der Zuständigkeiten in Berufsbildungssystemen	69
3.1.3 Lernorte und Lehrkräfte in der Berufsbildung aus europäischer Sicht.....	72
3.1.4 Europäische Aussagen zur Curriculumentwicklung und zu Abstimmungsprozessen	80
3.1.5 Die Finanzierung der Berufsbildung aus europäischer Sicht.....	81
3.1.6 Die Durchlässigkeit der Bildungssysteme in Europa	85
3.1.7 Europäische Aussagen zu Beratungsstrukturen im (Berufs-)Bildungsbereich ..	87
3.2 Arbeitsmarkt-Komponenten der europäischen Berufsbildungspolitik	89
3.2.1 Die Ausrichtung der europäischen Berufsbildungspolitik auf den Bedarf der Betriebe	89
3.2.2 Transnationale Mobilität in der europäischen Berufsbildungspolitik	97
3.2.3 Die Positionierung der europäischen Berufsbildungspolitik zum Aspekt der Transition.....	104
3.2.4 Europäische Aussagen zur inhaltlichen und langfristigen Ausrichtung der beruflichen Qualifizierung.....	108
3.2.5 Die europäische Ausrichtung hinsichtlich formaler und informeller Qualifizierung	111
3.3 Gesamtgesellschaftliche und politische Komponenten der europäischen Berufsbildungspolitik.....	116
3.3.1 Die Bedeutung und der Stellenwert der europäischen Berufsbildungspolitik im Überblick.....	116
3.3.2 Europäische Aussagen zur gesellschaftlichen Berufs-Allokation	121
3.3.3 Die Freiheit der Berufswahl aus europäischer Sicht.....	125
3.3.4 Europäische Ansichten zum Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung	126
3.4 Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung als Komponente der europäischen Berufsbildungspolitik.....	129
4. Das Verhältnis zwischen europäischer Berufsbildungspolitik und dem dualen Ausbildungssystem in Deutschland.....	132
4.1 Kontraproduktive, konfliktreiche Aspekte der europäischen Berufsbildungspolitik in Bezug zum dualen Ausbildungssystem in Deutschland.....	132
4.1.1 Unterschiede in den rechtlichen Grundlagen und im Bildungsverständnis als übergeordnete Aspekte	132
4.1.2 Die Orientierung der EU an schulischen Bildungsmodellen für ein europäisches Klassifizierungssystem – das Entsprechungsverfahren von 1985	135
4.1.3 Internationaler Vergleich: Die Einstufung berufsbezogener Bildungsabschlüsse in der International Standard Classification of Education	138
4.1.4 Die Orientierung der EU an schulischen Bildungsmodellen für ein europäisches Klassifizierungssystem – die Richtlinie für die Anerkennung von Befähigungsnachweisen aus dem Jahr 2005.....	140
4.1.5 Bewertung der Auswirkungen der europäischen Orientierung an schulischen Bildungsmodellen über die Richtlinie über die Anerkennung von Berufsqualifikationen und über das Entsprechungsverfahren auf die duale Ausbildung in Deutschland.....	142

4.1.6 Die Orientierung der EU an schulischen Bildungsmodellen im Rahmen der EQF/ECVET-Systematik	145
4.1.7 Der europäische Fokus auf den Ausbau der Hochschulbeteiligung	147
4.1.8 Die europäische Strategie der Modularisierung der Berufsbildung aus deutscher Sicht	150
4.1.9 EQF und ECVET als europäische Instrumente für die Modularisierung der Berufsbildung nach dem Singularisierungskonzept.....	151
4.1.10 Bewertung der Auswirkungen einer Modularisierung nach dem Singularisierungskonzept auf die duale Ausbildung in Deutschland	152
4.1.11 Betrachtung des Arguments der besseren Reaktionsfähigkeit auf Arbeitsmarkterfordernisse bei einer Modularisierung der beruflichen Bildung nach dem Singularisierungskonzept.....	155
4.1.12 Das Ziel der Etablierung eines europäischen Bildungsmarktes über die Modularisierung nach dem Singularisierungskonzept.....	157
4.1.13 Die Bewertung der Instrumente EQF und ECVET durch deutsche Akteure im Überblick.....	158
4.1.14 Kritische Betrachtung der „zwangsläufigen“ Modularisierung nach dem Singularisierungskonzept im Rahmen der europäischen Berufsbildungspolitik	159
4.2 Bereiche der europäischen Berufsbildungspolitik, die sich neutral und unabhängig zum dualen Ausbildungssystem in Deutschland verhalten	161
4.2.1 Die offene Koordinierungsmethode für die verstärkte „intergouvernementale“ Zusammenarbeit.....	161
4.2.2 Die EUROPASS Transparenzinstrumente	167
4.2.3 Die Förderung der beruflichen Mobilität in der EU während der Ausbildung... ..	168
4.2.4 Die europäischen Anforderungen an die Aufstellung und Ausrichtung der Beratungsstrukturen im Bereich der beruflichen Bildung	170
4.2.5 Die Situation der Ausbilder und Lehrkräfte in der Berufsbildung	176
4.2.6 Die Finanzierung der beruflichen Bildung.....	177
4.3 Synergetische, konstruktive Bereiche der europäischen Berufsbildungspolitik im Verhältnis zum dualen Ausbildungssystem in Deutschland	178
4.3.1 Die Aufforderung der europäischen Berufsbildungspolitik zur Einbindung der Sozialpartner als übergeordneter Aspekt	178
4.3.2 Die europäische Förderung der dualen, alternierenden Lehrlingsausbildung ..	179
4.3.3 Die Bedeutung von praxisorientiertem Erfahrungslernen für die berufliche Erstausbildung.....	183
4.3.4 Die Ausrichtung des Kompetenzansatzes der EQF/ECVET-Systematik auf berufliche Handlungsfähigkeit	187
4.3.5 Bewertung der beruflichen Handlungskompetenz als eine Grundlage der EQF/ECVET-Systematik durch deutsche Akteure im Überblick.....	189
4.3.6 Die Validierung informeller, auf Erfahrungslernen beruhender beruflicher Handlungskompetenzen.....	192
4.3.7 Die Modularisierung der Berufsbildung: europäische Trends und Auswirkungen in der dualen Ausbildung in Deutschland	193
4.3.8 Die Modularisierung nach dem Differenzierungs- und Erweiterungskonzept ..	196
4.3.9 Die Bewertung der Auswirkungen der Modularisierung nach dem Differenzierungskonzept durch deutsche Akteure im Überblick	197

4.3.10 Die Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen den Bildungsebenen über EQF bzw. NQF und ECVET aus deutscher Perspektive.....	200
4.3.11 EU-Projekte im Bereich der Berufsbildung: die Entwicklung von „Europäischen Berufsbildern“ auf sektoraler Ebene	201
4.3.12 EU-Projekte im Bereich der Berufsbildung: das Beispiel der „Grenzübergreifenden Verbundausbildung“	204
4.3.13 Modernisierungs- und Neuordnungsverfahren von dualen Ausbildungsberufen in Deutschland.....	205
5. Zusammenfassung und Ausblick	208
Literatur- und Quellenverzeichnis	217
Anhang 1a - Arbeitslosenquote bei Personen unter 25 Jahren	241
Anhang 1b - Arbeitslosenquote bei Personen 25 Jahre bis älter	242
Anhang 2 - Fünfstufen Modell des EU-Entsprechungsverfahrens von 1985.....	243
Anhang 3 - Qualitätsindikatoren für das lebenslange Lernen in Europa.....	244
Anhang 4 - Beispiel eines ausgefüllten EUROPASS-Mobilitätsnachweis	245

Abkürzungsverzeichnis

abH	ausbildungsbegleitende Hilfen
Abl.	Amtsblatt
AEVO	Ausbildereignungsverordnung
Aufl.	Auflage
BA	Bundesagentur für Arbeit
BAB	Beratender Ausschuss für die Berufsbildung
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BDA	Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände
BerBiFG	Berufsbildungsförderungsgesetz
BetrVG	Betriebsverfassungsgesetz
BGBI.	Bundesgesetzblatt
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BLK	Bund-Länder-Kommission
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMWi	Bundesministerium für Wirtschaft
BT-Drucksache	Bundestags-Drucksache
BWP	Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis
CEDEFOP	Centre européen pour le développement de la formation professionnelle – Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung
CEEP	Europäischer Zentralverband der öffentlichen Wirtschaft
CQAF	Common Quality Assurance Framework - Gemeinsamer Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung
DB	Deutsche Bahn
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund
DIHK	Deutscher Industrie- und Handelskammertag
Drs.	Drucksache
EAG	Europäische Atomgemeinschaft
EBS	Europäische Beschäftigungsstrategie
EFTA	European Free Trade Association
ECTS	European Credit Transfer System
ECVET	European Credit Transfer System in Vocational Education and Training
EG	Europäische Gemeinschaft
EGB	Europäischer Gewerkschaftsbund
EGKS	Europäische Gemeinschaft für Kohle und Stahl
EGV	Vertrag zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft
EQF	European Qualification Framework – Europäischer Qualifikationsrahmen
ESF	Europäischer Sozialfonds
ETF	European Training Foundation – Europäische Stiftung für Berufsbildung
EU	Europäische Union
EURES	European Employment Service
EUV	Vertrag über die Europäische Union
EWG	Europäische Wirtschaftsgemeinschaft
EWR	Europäischer Wirtschaftsraum

GEW	Gewerkschaft für Erziehung und Bildung
GD	Generaldirektion
GG	Grundgesetz
Hrsg.	Herausgeber
HwO	Handwerksordnung
IG Metall	Industriegewerkschaft Metall
IHK	Industrie- und Handelskammer
IKT	Informations- und Kommunikationstechnologien
ILO	International Labour Organisation
ISCED	International Standard Classification of Education
IT	Informationstechnologie
ITB	Institut Technik und Bildung
KMK	Kultusministerkonferenz
KOA	Koordinierungsausschuss
KWB	Kuratorium der Deutschen Wirtschaft
naBIBB	Nationale Agentur beim Bundesinstitut für Berufsbildung
NFB	Nationales Forum für Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung
NQF	National Qualification Framework – Nationaler Qualifikationsrahmen
NVQ	National Vocational Qualification
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OKM	Offene Koordinierungsmethode
PISA	Programme for International Student Assessment
QCA	Qualification and Curriculum Authority
SEK	Sekundarstufe
SGB III	Sozialgesetzbuch Dritter Teil
TAG	Technische Arbeitsgruppe
UNICE	Union der Industrie- und Arbeitgeberverbände Europas
Ver.di	Vereinigte Dienstleistungsgesellschaft
WBT	Wirtschaftskundlicher Bildungstest
WHKT	Westdeutscher Handwerkskammertag
ZDH	Zentralverband des deutschen Handwerks

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Matrix der Forschungsfelder der Arbeit	15
Abbildung 2: Schwellen beim Übergang von der Schule über die duale Berufsausbildung in die Arbeitswelt.....	46
Abbildung 3: Nachgelagerte Stellung der Berufsbildungspolitik im Umkreis andere Politiken	56
Abbildung 4: Fünfstufen-Modell des EU- Entsprechungsverfahrens von 1985.....	72
Abbildung 5: EQF als Meta-Referenzrahmen zur Schaffung und Förderung von Verbindungen zwischen nationalen Qualifikationsrahmen und –systemen	94
Abbildung 6: Bildungsstufen in Deutschland nach ISCED 1997	139
Abbildung 7: Vereinfachte Darstellung der Qualifikationsniveaus für die Anerkennung von Berufsqualifikationen.....	141
Abbildung 8: Fremdsprachenunterricht an Berufsschulen im Bundesgebiet – in den Schuljahren 1991 – 1999/2000	207
Abbildung 9: Fremdsprachenunterricht nach Sprachen an Berufsschulen im Bundesgebiet – in den Schuljahren 1991 – 1999/2000	207
Abbildung 10: tabellarische Ergebnissdarstellung der Arbeit	215

Glossar

Bologna-Prozess	Freiwilliger Prozess zur Harmonisierung der unterschiedlichen Hochschulsysteme in Europa
bottom-up-Ansatz	An der Basis entwickelter Ansatz
Duale Ausbildung	Ausbildung, die an zwei Lernorten, d.h. an Einrichtungen des Sekundarbereichs II (Berufsschulen) und in Betrieben, alternierend oder parallel durchgeführt wird.
Europäische Aktionsprogramme	Instrumente der EU, mit denen eine Verstärkung der Zusammenarbeit in bestimmten Politikfeldern gefördert wird, wobei Inhalte und Dauer festgelegt sind.
Europäischer Rat	Im Europäischen Rat treffen die Staats- und Regierungschefs der Mitgliedstaaten der EU in regelmäßigen Abständen, mindestens jedoch zweimal jährlich, zusammen und legen die allgemeinen politischen Leitlinien fest. Der Europäische Rat ist Impulsgeber für die Weiterentwicklung der EU.
Grünbuch	Grünbücher werden von der Kommission erstellt und sollen auf europäischer Ebene eine Debatte über politische Ziele in bestimmten Bereichen in Gang setzen.
Harmonisierung	Angleichung der Rechts- und Verfahrensvorschriften der EU-Mitgliedstaaten durch Rechtsakte der Gemeinschaft
Lissabon-Prozess	Europäischer Prozess mit dem Ziel, Europa bis 2010 zum wettbewerbsfähigsten, wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen
Neue Methode der offenen Koordinierung	Methode der europäischen Zusammenarbeit nach dem Prinzip der und Subsidiarität und auf freiwilliger Basis über gemeinsame Ziel, Messindikatoren und vergleichende Instrumente.
Rat (der Europäischen Union)	Eigentliches Entscheidungsorgan der EU, bestehend aus den zuständigen Fachministern der Mitgliedstaaten. Im Rahmen der von den Mitgliedstaaten auf die EU übertragenen politischen Handlungskompetenzen ist der Rat Rechtsetzungsinstanz der EU und fasst auf Vorschlag der Kommission die Beschlüsse.
Sozialpartner	Als Sozialpartner werden die Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertreter bezeichnet, die auf nationaler und europäischer Ebene die Interessen ihrer Mitglieder gegenüber der Politik vertreten.
Subsidiarität	Grundsatz, nachdem die Gemeinschaft nur Handlungskompetenzen besitzt, wenn die Ziele nicht oder nicht ausreichend durch die Mitgliedstaaten und deswegen besser auf Gemeinschaftsebene erreicht werden können.
top-down-Ansatz	Von oben vorgegebener Ansatz
Weißbuch	Weißbücher enthalten Vorschläge der Kommission zu bestimmten Themenbereichen für ein gemeinschaftliches Vorgehen mittels konkreter Maßnahmen, die teilweise an Grünbücher anknüpfen.

1. Problemstellung und Aufbau der Arbeit

Bildung kommt eine kontinuierlich wachsende Bedeutung in der Europäischen Union (EU) sowie in den einzelnen Mitgliedstaaten zu. Ursächlich hierfür sind insbesondere die tiefgreifenden Veränderungen in Folge des wirtschaftlichen wie gesellschaftlichen Wandels. Zu den geänderten Rahmenbedingungen tragen etwa die Realisierung des europäischen Binnenmarkts, die Globalisierung der Wirtschaft sowie die Tertiarisierung und die organisatorischen wie technischen Veränderungen in der Arbeitswelt bei. Sie bedingen unter anderem, dass die Anforderungen an die Qualifikationen eines jeden Arbeitnehmers¹ steigen. Dies könnte auch eine Ursache für die seit Beginn der 1990er Jahre ansteigende hohe Arbeitslosigkeit in einer Reihe von EU-Mitgliedstaaten sein. Dabei liegt die Arbeitslosenquote von Personen unter 25 Jahren in allen 27 Mitgliedsländern deutlich über der Arbeitslosenquote von Personen, welche 25 Jahre und älter sind (Eurostat 2007, siehe Anhang 1a und 1b). Im Jahresdurchschnitt 2006 lagen die Arbeitslosenquoten im Vergleich von jungen Menschen unter 25 Jahren und Personen über 25 Jahren im EU-Durchschnitt bei 17,5% zu 6,6 %. Die Bandbreite reichte von 7,7% zu 3,2% in Dänemark über 14,2% zu 7,4% in Deutschland bis zu 29,8% zu 11,7% in Polen. Diese Relationen deuten an, dass neben den ohne Zweifel fehlenden Arbeitsplätzen offensichtlich auch strukturelle Komponenten eine Rolle spielen. Im Unterschied zur konjunkturellen, d.h. auf einem Unterangebot an Arbeitsplätzen beruhenden Arbeitslosigkeit, besteht strukturelle Arbeitslosigkeit, wenn Arbeitsplätze aufgrund von nicht ausreichender, disfunktionaler oder veralteter Qualifikationen der Bewerber nicht besetzt werden können (Frank 1999, S. 89). Wesentliche Bestimmungsfaktoren struktureller Arbeitslosigkeit liegen in der nicht adäquaten beruflichen Aus- und Weiterbildung.

Die politische Zusammenarbeit der EU-Mitgliedstaaten im Bereich der Bildung, insbesondere zur Vermeidung bzw. Reduzierung von Arbeitslosigkeit sowie in Bezug auf die Förderung der Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen und des sozialen Zusammenhalts, erfuhr seit Anfang der 1990er Jahre eine kontinuierliche Ausweitung. Aspekte wie lebenslanges Lernen oder Mobilitätsförderung prägen seither die Diskussionen in den Politikbereichen der Allgemein-, Berufs- und Hochschulbildung. Einen wesentlichen Anstoß gaben auch die im Jahr 2001 veröffentlichten Ergebnisse der im Auftrag der „Organisation for Economic Co-operation and Development“ (OECD) im Bereich der allgemeinbildenden Schulen durchgeführten PISA-Studie (Programme for International Student Assessment).

Die genannten Herausforderungen führten dazu, dass sich der Europäische Rat auf seiner Tagung in Lissabon im März 2000 erstmals grundsätzlich mit Fragen der Bildung beschäftigte (Fahle 2001, S. 19). Er setzte das neue strategische Ziel, die *„Union bis 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen“* (Europäischer Rat 2000, S. 2, Punkt 5). Dieses Ziel bestimmt seither das gemeinsame Vorgehen im europäischen Bildungsbereich.

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit ausschließlich die männliche Form genutzt; die Ausführungen beziehen sich jedoch prinzipiell auf beide Geschlechter.

Zur Realisierung der Zielsetzung von Lissabon spielt die Berufsbildung wegen des engen Zusammenhangs zur Wirtschaft sowie zur Beschäftigung und zum Arbeitsmarkt eine wichtige Rolle. Für die Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung hat der Rat der Europäischen Union² (2002) ein detaillierte Arbeitsprogramm aufgestellt, welches von folgenden drei Grundprinzipien getragen wird: Verbesserung der Qualität, Erleichterung des Zugangs für alle und Öffnung gegenüber der Welt. Der Europäische Rat³ (2002, S. 20, Punkt 43) legte darauf aufbauend bei seiner Tagung in Barcelona im März 2002 konkret fest, dass die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung durch die entsprechende Weiterentwicklung und Zusammenarbeit bis zum Jahr 2010 zu einer „weltweiten Qualitätsreferenz“ gestaltet und ausgebaut werden sollen.

Die Berufsbildung in Europa stellt sich aber historisch, traditionell, kulturell und institutionell in jedem Mitgliedstaat unterschiedlich dar, also ist eine gewachsene Vielfalt in der europäischen Berufsbildungslandschaft zu konstatieren. Dennoch haben sich die Mitgliedstaaten mit der Kopenhagen-Erklärung im Dezember 2002 darauf geeinigt, einen „Europäischen Raum der Berufsbildung“ über die gegenseitige Öffnung der Berufsbildungssysteme durch eine verstärkte Zusammenarbeit zu schaffen.⁴ Ausgewiesenes politisches Ziel des damit entstandenen Kopenhagen-Prozesses ist die Förderung und Verbesserung der Mobilität von Arbeitnehmern auf dem europäischen Arbeitsmarkt. Es gilt, praxisingerechte Lösungen für die offenen Felder Transparenz, Anerkennung und Qualität zu finden. Die damit verbundenen europäischen Initiativen sind primär darauf ausgerichtet, Bildungsangebote bzw. Bildungsabschlüsse national und international verständlicher sowie durchsichtiger zu gestalten. Im Rahmen dieses Kopenhagen-Prozesses und weiterer parallel laufender Maßnahmen setzt die Gemeinschaft nunmehr deutliche berufsbildungspolitische Impulse.⁵

Aktuell stehen etwa der Entwurf für einen europäischen Qualifikationsrahmen (European Qualification Framework - EQF) und die Planungen für ein europäisches Leistungspunktesystem im Bereich der beruflichen Bildung (European Credit Transfer System in Vocational Education and Training - ECVET) zur Debatte. Unverkennbar sind die darin ausgedrückten, seit längerem verfolgten Präferenzen der europäischen Ebene für eine modularisierte Berufsausbildung⁶ und damit verbunden die Ausrichtung auf ein „output-orientiertes“ Kompetenzkonzept. Beide Elemente - EQF und ECVET - werden generell mit zum Teil weitreichenden Konsequenzen für die Berufsbildungslandschaft in der EU verbunden.

Die jeweiligen Berufsbildungssysteme der EU-Mitgliedstaaten stehen angesichts der Herausforderungen - wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß - unter Reform- und Modernisierungsdruck. Dies gilt gleichermaßen für das Berufsbildungssystem in Deutschland, in dem nach wie vor die traditionelle duale Form der Ausbildung dominiert. Ca. 60% aller Jugendlichen absolvieren ihre Erstausbildung in einem staatlich anerkannten dualen Ausbildungsberuf. Die im europäischen Vergleich hoch standardisierte und

² Der Rat der Europäischen Union, im Folgenden kurz auch als Rat bezeichnet, ist nach Artikel 7, Absatz 1 EGV ein Organ der EU und setzt sich je nach Sachgebiet aus den jeweils zuständigen Ministern der Mitgliedsländer zusammen (Artikel 203 EGV).

³ Der Europäische Rat setzt sich aus den Staats- und Regierungschefs der Mitgliedsländer sowie dem Präsidenten der Europäischen Kommission zusammen (Artikel 4 EUV); er stellt kein Organ der EU dar.

⁴ Vgl. „Verstärkte europäische Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung: Der Brügge-Kopenhagen-Prozess.“ http://ec.europa.eu/education/copenhagen/index_de.html

⁵ Vgl. hierzu etwa Frommberger 2006, S. 35 ff.; Bünning/Richter 2005, S. 172 ff.; Münk 2003, S. 51 ff.

⁶ Zur Kritik am Modulbegriff siehe Beck 2007, S. 177 ff.

institutionalisierte Ausbildung repräsentiert das so genannte Berufskonzept. Dieses lässt sich durch die Bündelung von relevanten Qualifikationen einer Erwerbstätigkeit im Beschäftigungssystem zu derzeit 345 Ausbildungsberufen charakterisieren. Die Grundlagen und Kriterien für die Ausbildung sind für die betriebliche Ausbildung in der jeweiligen Ausbildungsordnung sowie für die Berufsschulen in den Rahmenlehrplänen und generell im Berufsbildungsgesetz (BBiG) geregelt. In ihrer Gesamtheit soll die breit angelegte Ausbildung die Absolventen zu einer Berufsfähigkeit führen, die verschiedene Beschäftigungsmöglichkeiten eröffnet, Transfer und Mobilität ermöglicht sowie die Voraussetzungen für den Erwerb weiterer Qualifikationen schafft.

Unbestritten ist, dass die breite Qualifizierung der Fachkräfte im dualen Ausbildungssystem Deutschland zu wirtschaftlichen Erfolg geführt und zum internationalen Ansehen beigetragen hat (Brötz 2005, S. 163). Jedoch wurde in der Vergangenheit auch von der Erosion bzw. mangelnden Zukunftsfähigkeit der vermeintlich zu starren, unflexiblen dualen Ausbildung gesprochen. Als Beleg für die auch aktuell als schwierig zu bezeichnende Lage können die neuen Zahlen der Situation auf dem Ausbildungsmarkt dienen: zum 30.09.06 wurden 576.153 Ausbildungsverträge abgeschlossen, denen 763.079 bei der Bundesagentur für Arbeit (BA) gemeldete Bewerber gegenüberstanden (BMBF 2007, S. 2 f.).⁷ Dies ist der Ausgangspunkt für zahlreiche und teils kontroverse Diskussionen häufig verbunden mit Fragen der Reformen und Angleichungsmaßnahmen der dualen Ausbildung.

Ob und inwieweit die europäische Berufsbildungspolitik und europäische Entwicklungen im Bereich der beruflichen Bildung Einfluss auf die Gestaltung der dualen Ausbildung in Deutschland nehmen oder bereits genommen haben, ist Gegenstand dieser Arbeit. Eine einheitliche Antwort wird kaum möglich sein, denn Euler (1998, S. 38) stellte schon im Jahr 1998 fest, dass die Einschätzungen über die Auswirkungen der europäischen Berufsbildungspolitik auf die duale Ausbildung in Deutschland zum damaligen Zeitpunkt sehr differenziert zu sehen waren. Er konnte nur soviel konstatieren, dass in der Modernisierungsdiskussion europäische Aspekte noch keine zentrale Rolle spielten. Die durch den Kopenhagen-Prozess ausgelöste Dynamik könnte zwischenzeitlich die Situation verändert haben. Einen Hinweis liefern etwa die zum Teil heftigen Reaktionen deutscher Akteure auf den EQF-Entwurf der Europäischen Kommission in Bezug auf den von Mai bis Dezember 2005 durchgeführten Konsultationsprozess.

Die vorliegende Arbeit möchte durch die Klärung der Fragen nach dem Einfluss der europäischen Berufsbildungspolitik auf die duale Ausbildung in Deutschland einen Beitrag zur sachlich-konstruktiven Diskussion leisten. Insbesondere gilt es zu klären, welche Wirkungsrichtung – negativ, neutral oder positiv – sich dabei aus der europäischen Berufsbildungspolitik für die duale Ausbildung in Deutschland ergibt. Untersucht wird einerseits, ob die europäische Berufsbildungspolitik der dualen Ausbildung durch ihre Maßnahmen, Initiativen und Ausrichtungen - bewusst oder eher zufällig - entgegenwirkt, sie nicht berührt oder sie unterstützt. Andererseits erfolgt auch die Betrachtung, wie sich die deutschen berufsbildungspolitischen Akteure zu der entsprechenden europäischen Berufsbildungspolitik positionieren.

⁷ Die Bewerberzahl dürfte noch höher liegen, wenn sich alle Wünsche der Jugendlichen auf dem Ausbildungsmarkt realisieren ließen (Birckelbach 2007, S. 248 ff.).

Eine weitere Fragestellung bezieht sich auf den derzeitigen und zukünftigen Stellenwert der deutschen Form der dualen Ausbildung in der EU, denn hieraus könnten sich Handlungsoptionen ableiten.

Angeichts der dynamischen Entwicklungen im Bereich der europäischen Berufsbildungspolitik kann diese Arbeit in Bezug auf die verschiedenen Problemfelder nur den Charakter einer „Momentaufnahme“ haben. Die hauptsächlich angewandte Methode der Dokumentenanalyse stellt den Status quo bis einschließlich März 2007 dar. Gleiches gilt auch für die diskutierten Veränderungen über Reform- und Modernisierungsmaßnahmen in der dualen Ausbildung in Deutschland. Darüber hinaus werden wesentliche Dokumente bis Juli 2007 einbezogen. Die „historische Perspektive“ bezieht sich im Wesentlichen auf den Zeitraum ab Mitte der 1980er Jahre, um auch relevante Entwicklungen, wie beispielsweise den europäischen Ansatz eines gemeinsamen Klassifizierungssystems zur gegenseitigen Anerkennung von Bildungsabschlüssen über das so genannte Entsprechungsverfahren oder die nachdrückliche Förderung der Lehrlings-, bzw. dualen, alternierenden Ausbildung, einbeziehen zu können.

Ausgehend von zentralen Aspekten der dualen Ausbildung in Deutschland werden in Kapitel 2 vier Haupt-Kategorien festgelegt, anhand derer die europäische Berufsbildungspolitik (in Kapitel 3) analysiert und das Verhältnis zur dualen Ausbildung (in Kapitel 4) ermittelt werden sollen. Die vier Kategorien orientieren sich grob an den von Spranger (in Röhrs 1963, S. 32 f.) schon im Jahre 1922 für die Organisation der Berufsschule definierten drei Hauptgesichtspunkten: des Wirtschaftlich-Technischen, Staatlich-Gesellschaftlichen und Ethisch-Persönlichen.

Die erste Haupt-Kategorie vereint strukturelle, institutionelle und rechtliche Komponenten. Darunter fallen gesetzliche Grundlagen, Verteilung der Zuständigkeiten, Lernorte und Lehrkräfte, Curriculumentwicklung und Curriculumabstimmung, Finanzierung, Durchlässigkeit im System und Beratungsstrukturen. Die zweite Kategorie behandelt Arbeitsmarkt-Komponenten nämlich den Bedarf der Betriebe, Transitionformen, inhaltliche und langfristige Ausrichtung sowie formale und informelle Qualifizierung. Die dritte Gruppe repräsentiert die gesamtgesellschaftlichen und politischen Komponenten der dualen Ausbildung in Deutschland. Hierfür wird die (Berufs-)Bildungspolitik in Deutschland im Überblick dargestellt. Des Weiteren werden die berufliche Allokation sowie die Freiheit der Berufswahl im Bereich der dualen Ausbildung und übergeordnet das Verhältnis zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung behandelt. Die vierte Kategorie beschäftigt sich mit der Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung im Rahmen der dualen Ausbildung in Deutschland.

Die Maßnahmen und Entwicklungsprozesse der europäischen Berufsbildungspolitik zu den genannten vier Haupt-Kategorien sind Gegenstand des dritten Kapitels. Der analoge Aufbau dient der Herausarbeitung der realisierten oder potentiell möglichen Auswirkungen der europäischen Berufsbildungspolitik auf die duale Ausbildung in Deutschland.

Im anschließenden Kapitel 4 werden die Berührungspunkte zwischen der europäischen Berufsbildungspolitik und der dualen Ausbildung in Deutschland im Profil kritisch diskutiert. Ziel ist die Einordnung und Bewertung des Einflusses der europäischen Berufsbildungspolitik

in folgende drei „Verhältniskategorien“, kontraproduktive und konfliktreiche Aspekte, neutrale und unabhängige Bereiche sowie synergetisch und konstruktiv wirkende Ansätze.

Das letzte Kapitel 5 bietet eine Zusammenfassung der Ergebnisse und Aufriss der möglichen Forschungsfelder und Perspektiven.

Das Forschungsinteresse dieser Arbeit lässt sich mit folgender Abbildung verdeutlichen.

Abbildung 1: Matrix der Forschungsfelder der Arbeit

Haupt-Kategorien - Betrachtungsfelder des a) dualen Ausbildungssystems in Deutschland – Kapitel 2 b) der europäischen Berufsbildungspolitik – Kapitel 3	„Verhältniskategorien“		
	negativ	neutral	positiv
- Strukturelle, institutionelle, rechtliche Rahmenbedingungen			
- Arbeitsmarkt-Bezug, Beruflichkeit			
- Gesamtgesellschaftlich, Politisch			
- Persönlichkeit und Identität			

In Kapitel 4 erfolgt die eigentliche Bewertung anhand der Verhältniskategorien; aufgrund von Interdependenzen und zur Vermeidung von sprachlichen Redundanzen wird die Trennung in die vier Haupt-Kategorien nicht mehr durchgängig aufrechterhalten.

2. Das duale System in Deutschland aus Sicht der Kategorien, die auf die europäische Berufsbildungspolitik anzulegen sind

Das duale Ausbildungssystem ist in Deutschland traditionell und historisch bedingt tief verwurzelt und weist eine breite Akzeptanz in der Wirtschaft wie auch Gesellschaft vor, wenn auch in den letzten Jahren aus unterschiedlichen Gründen ein Mangel an dualen Ausbildungsplätzen und damit der Ausbildungsbereitschaft der Betriebe zu verzeichnen ist. Auf mittlerer Bildungsebene stellt die duale Ausbildung nach wie vor die Form der beruflichen Erstausbildung dar, welche mit ca. 60% von der Mehrheit der Jugendlichen eingeschlagen wird. Das folgende Kapitel wird in den ausgewählten Kategorien die Grundzüge und die aktuelle Situation der dualen Ausbildung in Deutschland soweit darstellen, um hierüber die Grundlage für die entsprechenden Betrachtungen der europäischen Berufsbildungspolitik in den analogen Kategorien zu legen.

2.1 Strukturelle, institutionelle und rechtliche Komponenten des dualen Systems in Deutschland

2.1.1 Gesetzliche Grundlagen der dualen Berufsausbildung

Die duale Berufsausbildung in Deutschland basiert auf unterschiedlichen Gesetzen und Vereinbarungen.

Die Regelungen für den betrieblichen Teil der dualen Ausbildung gehen auf das Grundgesetz (GG) zurück. Nach dem GG ist der Bund im Rahmen der konkurrierenden Gesetzgebung laut Artikel 74 Absatz 1 Nr. 11 GG für das Recht der Wirtschaft und laut Artikel 74 Absatz 1 Nr. 12 GG für das Arbeitsrecht zuständig. Unter diese beiden Bereiche fällt auch die betriebliche Berufsausbildung des dualen Ausbildungssystems. Da der Bund von seiner verfassungsrechtlichen Gesetzgebungsbefugnis Gebrauch gemacht hat, regeln Bundesgesetze und -verordnungen die betriebliche Berufsausbildung. Die rechtlichen Rahmenbedingungen sind bundesweit einheitlich im Berufsbildungsgesetz (BBiG)⁸ sowie speziell für den Bereich des Handwerks in der Handwerksordnung festgelegt.⁹

Das BBiG als maßgebliches Gesetz für die Berufsausbildung wurde 1969 verabschiedet und zuletzt durch das Berufsbildungsreformgesetz (BerBiRefG) vom 23. März 2005 novelliert. Soweit nicht anders angegeben, beziehen sich die folgenden Ausführungen auf das zum 01. April 2005 in Kraft getretene, novellierte BBiG.¹⁰

Insgesamt enthält das BBiG detaillierte Bestimmungen zum betrieblichen Berufsausbildungsverhältnis. So sind in den Paragraphen 10 bis 51 BBiG z.B. der verpflichtende Abschluss eines schriftlichen Ausbildungsvertrages, die Pflichten des Ausbildenden wie Auszubildenden, der Vergütungsanspruch, Beginn und Ende des Berufsausbildungsverhältnisses ebenso geregelt, wie die an die Betriebe gestellten

⁸ Das BBiG regelt nach Paragraph 1 Absatz 1 neben der dualen Berufsausbildung auch die Berufsbildungsvorbereitung, die Fortbildung sowie die berufliche Umschulung.

⁹ Paragraph 3 Absatz 3 BBiG regelt, dass für die Berufsbildung in Berufen der Handwerksordnung bestimmte, entsprechend aufgezählte Paragraphen des BBiG nicht gelten, sondern die Handwerksordnung anzuwenden ist. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Regelungen des BBiG; die in der Regel analogen Regelungen in der Handwerksordnung werden nicht gesondert erwähnt.

¹⁰ Angaben zur damit verbundenen Entwicklung der Berufsbildungspolitik in Deutschland folgen in Punkt 2.3.1.

Bedingungen für die Berechtigung zum Einstellen und Ausbilden, allgemeine Bestimmungen zum Prüfungswesen und die Interessenvertretung des Auszubildenden.

Die Grundlage für geordnete und bundesweit einheitliche Ausbildungsgänge bilden staatlich anerkannte Ausbildungsordnungen. Sie legen die Ziele, Inhalte und Prüfungsanforderungen für die Ausbildung in Betrieben einheitlich fest und verkörpern hierdurch das Prinzip der formalen Gleichwertigkeit der Ausbildungsabschlüsse. Zudem bilden sie den Ordnungsrahmen für Berufe. Ein entsprechendes Berufsbild bzw. Ausbildungsberufsbild ist die zentrale Komponente, auf dem die Inhalte der gesamten Berufsausbildung aufbauen. Es verkörpert das Berufsprinzip, nachdem eine ganzheitliche berufliche Bildung erfolgt, d.h. berufliche, individuelle und gesellschaftliche Aspekte gleichermaßen berücksichtigt werden (Dybowski/Gajo 2003, S. 10 ff.).

Folgende Sachverhalte sind in einer Ausbildungsordnung mindestens geregelt (Paragraph 5 Absatz 1 BBiG):

- die Bezeichnung des Ausbildungsberufs,
- die Ausbildungsdauer, die nicht mehr als drei und nicht weniger als zwei Jahre betragen soll,
- das Ausbildungsberufsbild, d.h. die zu vermittelnden Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten,
- den Ausbildungsrahmenplan als Anleitung zur sachlichen und zeitlichen Gliederung und
- die Prüfungsanforderungen.

Als materielle Gesetze binden die Ausbildungsordnungen alle an der Ausbildung beteiligten Personen und Einrichtungen. Im Überblick gehören hierzu der Bund, die Länder die Unternehmen und ihre Kammern (Arbeitgeber) sowie die Gewerkschaften (Arbeitnehmer). Zurzeit gibt es 345 staatlich anerkannte Ausbildungsberufe, d.h. entsprechend viele Ausbildungsordnungen (BIBB 2007, Internet).

Die Ausbildungsordnungen stehen jedoch auch unter Kritik z.B. hinsichtlich der Abstimmungsprozesse (siehe Punkt 2.1.4) und dem Arbeitsmarktbezug (siehe Punkt 2.2).

Das BBiG regelt hingegen nicht die Ausbildung an den Berufsschulen des dualen Ausbildungssystems. Das Schulwesen steht nach Artikel 7 Absatz 1 GG grundsätzlich unter staatlicher Aufsicht. Da es weder Bestandteil der ausschließlichen Gesetzgebung nach Artikel 73 GG noch der konkurrierenden Gesetzgebung nach Artikel 74 GG ist, besitzen die Länder das Gesetzgebungsrecht (Artikel 70 Absatz 1 GG). Somit sind aufgrund des in Deutschland vorliegenden Föderalismus die Bundesländer zuständig für den berufsschulischen Bereich der dualen Berufsausbildung. Die Schulgesetze der einzelnen Bundesländer stellen daher die gesetzliche Grundlage für den schulischen Teil der dualen Ausbildung an den Berufsschulen.

Vor dem Hintergrund der landesrechtlichen Zuständigkeiten für das berufliche Schulwesen hat die Kultusministerkonferenz (KMK) zahlreiche Vereinbarungen¹¹ für eine Gesamtordnung des beruflichen Schulwesens geschaffen.

¹¹ Eine Liste der Vereinbarungen und Beschlüsse ist auf der Internetseite der KMK abrufbar: <http://www.kmk.org/beruf/home.htm>

Zu nennen sind beispielsweise

- die Rahmenvereinbarung über die Berufsschule vom 15.03.1991,
- die Vereinbarung über den Abschluss der Berufsschule vom 01.06.1979 i.d.F. vom 04.12.1997,
- die Vereinbarungen über die Ausbildung der Lehrer in Form des Lehramtsstudiums mit Schwerpunkt in der Sekundarstufe II (SEK II) und Fachrichtungen des beruflichen Schulwesens sowie der Lehrer für Fachpraxis im beruflichen Schulwesen.

Die KMK erarbeitet zudem die so genannten Rahmenlehrpläne für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule. Dabei richtet sie sich nach dem Gemeinsamen Ergebnisprotokoll vom 30.05.1972, in dem die Verfahren bei der Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen im Bereich der beruflichen Bildung vereinbart wurden (siehe Punkt 2.1.4).

2.1.2 Die Verteilung der Zuständigkeiten im dualen System in Deutschland

Das charakteristische Merkmal der dualen Ausbildung ist die duale Organisationsstruktur, nach der sowohl die ausbildenden Unternehmen als auch der Staat an der dualen Berufsbildung beteiligt sind. Damit unterscheidet sich das duale Berufsausbildungssystem von den beiden anderen Grundmodellen von Berufsbildungssystemen in der EU: im so genannten „Schulmodell“ liegt die Verantwortung für die Planung, Organisation, Finanzierung und Kontrolle allein beim Staat während im „Marktmodell“ die Fachqualifikationen durch innerbetriebliche Ausbildungsprozesse entsprechend der jeweiligen betrieblichen Bedarfe erworben werden (Greinert 2004, S. 21 ff., Kutscha 1999, S. 101).

Grundsätzlich hat in Deutschland der Staat die gesamte außerschulische berufliche Bildung zur öffentlichen Aufgabe erklärt, deren Durchführung jedoch weitgehend den Arbeitgebern in der privaten Wirtschaft und den öffentlichen Verwaltungen übertragen ist (BIBB 2006, S. 6). Bezogen auf die duale Ausbildung liegen das Recht und die Pflicht für die geordnete praktische berufliche Ausbildung bei den Unternehmen, Behörden oder anderen öffentlichen Einrichtungen (Zimmer 2000, S. 32; Paragraph 2 Absatz 1 Nr. 1 BBiG).¹² Der Bund gibt jedoch durch Gesetz und Verordnungen den rechtlichen Rahmen für die Berufsausbildung vor (siehe Punkt 2.1.1). Es besteht ein nach privatwirtschaftlichen, d.h. nach Marktregeln, funktionierender Ausbildungssektor und ein staatlich gesetztes Ausbildungsrecht, das diesen Markt steuert bzw. flankiert (Dybowski/Gajo 2003, S. 11). Damit liegt eine Verzahnung von privatwirtschaftlicher Verantwortung, Sozialpartnerschaft und staatlicher Rahmengestaltung vor (Kutscha 1999, S. 104; Euler 1998, S. 38).

Die Unternehmen sind für die betriebliche Berufsausbildung zuständig. Da der größere Teil der Ausbildung im Betrieb und das Lernen vielfach am Arbeitsplatz und in Prozessen stattfinden, übernehmen sie die Hauptaufgabe und den Großteil der Verantwortung im Rahmen der dualen Berufsausbildung.

Das BBiG regelt in Paragraph 76 Absatz 1 Nr. 2, dass die so genannte zuständige Stelle die Durchführung der praktischen Berufsausbildung im Unternehmen kontrolliert. Als zuständige

¹² Die folgenden Ausführungen beziehen sich, soweit nicht anders erwähnt, auf die duale Berufsausbildung in Betrieben der Wirtschaft; die Ausbildung in Behörden und anderen öffentlichen Einrichtungen wird nicht gesondert behandelt.

Stelle werden die jeweiligen Kammern¹³ bezeichnet; dazu gehören die Industrie- und Handelskammern (IHK), die Handwerkskammern, die Landwirtschaftskammern und die Kammern der freien Berufe wie z.B. die Ärztekammer.¹⁴

Neben der Durchführungskontrolle sind den Kammern durch Gesetz weitere Aufgaben zugewiesen. Die folgende Aufzählung gibt die auf die duale Berufsausbildung bezogenen Aufgaben im Überblick wieder; die zuständigen Stellen:

- überwachen die Berufsausbildung (Paragraph 76 Absatz 1 Nr. BBiG),
- führen ein Verzeichnis der Ausbildungsverhältnisse¹⁵, in welches die wesentlichen Inhalte jedes Berufsausbildungsverhältnisses einzutragen sind (Paragraph 34 BBiG); im Handwerk lautet die Bezeichnung des äquivalenten Verzeichnisses traditionell „Lehrlingsrolle“,
- beraten die an der Berufsausbildung beteiligten Personen in allen Ausbildungsfragen (Paragraph 76 Absatz 1 2. Halbsatz BBiG, siehe Punkt 2.1.7),
- überwachen die Eignung des Ausbildungspersonals und der Ausbildungsstätte (Paragraph 32 Absatz 1 BBiG, siehe Punkt 2.1.3),
- bilden die Prüfungsausschüsse für die Abnahme der bundeseinheitlichen Zwischen- und Abschlussprüfung (Paragraph 48 Absatz 1 und 39 Absatz 1 BBiG),
- stellen die bundesweit gültigen Zeugnisse, d.h. Facharbeiter- und Gesellenbriefe aus (Paragraph 37 Absatz 2 BBiG),
- begleiten und unterstützen die Durchführung von Auslandsaufenthalten (Paragraph 76 Absatz 3 BBiG).

Weiterhin sind die zuständigen Stellen nach Paragraph 77 Absatz 1 BBiG verpflichtet, einen Berufsbildungsausschuss einzurichten. Dem Berufsbildungsausschuss gehören in ehrenamtlicher Funktion jeweils sechs Beauftragte der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer (Gewerkschaften) an. Zudem nehmen sechs Lehrkräfte der berufsbildenden Schulen mit beratender Stimme teil. Als gemeinsames Gremium ist der Berufsbildungsausschuss in allen wichtigen Angelegenheiten¹⁶ der beruflichen Bildung zu unterrichten und zu hören (Paragraph 79 Absatz 1 BBiG).

Neben den Berufsbildungsausschüssen der zuständigen Stelle wird zudem bei der Landesregierung ein Landesausschuss für Berufsbildung errichtet. Er setzt sich paritätisch zusammen aus Beauftragten der Arbeitgeber, der Gewerkschaften und der Landesbehörden, wobei die Hälfte der zuletzt genannten Vertreter in Fragen des Schulwesens sachverständig sein müssen (Paragraph 82 Absatz 1 BBiG). Der Landesausschuss hat die Aufgaben,

- die Landesregierung in Fragen der Berufsbildung zu beraten,
- an einer stetigen Entwicklung der Qualität der beruflichen Bildung mitzuarbeiten,
- im Interesse einer einheitlichen Berufsbildung auf eine Zusammenarbeit zwischen der betrieblichen (nach dem BBiG) und der schulischen Berufsausbildung im Rahmen des dualen Systems hinzuwirken sowie

¹³ Alle Unternehmen eines bestimmten Wirtschaftszweiges gehören als beitragszahlende Pflichtmitglieder der entsprechenden Kammer an (BIBB 2006, S. 14).

¹⁴ Die zuständigen Stellen des öffentlichen Dienstes (Paragraph 73 BBiG), der Kirchen und sonstiger Religionsgemeinschaften des öffentlichen Rechts (Paragraph 75 BBiG) kontrollieren die Durchführung der dualen Berufsausbildung in ihren Institutionen.

¹⁵ Die ausbildenden Betriebe sind verpflichtet, ihrer Kammer alle Ausbildungsverhältnisse bzw. –verträge zu melden. Somit wird die Vollständigkeit und Aktualität des Verzeichnisses gewährleistet (BIBB 2006, S. 15).

- auf eine Berücksichtigung der Berufsbildung bei der Neuordnung und Weiterentwicklung des Schulwesens hinzuwirken (Paragraph 83 Absatz 1 und 2 BBiG).

Für die Stärkung der regionalen Ausbildungs- und Beschäftigungssituation kann der Landesausschuss Empfehlungen zur inhaltlichen und organisatorischen Abstimmung und zur Verbesserung der Ausbildungsangebote aussprechen. Mit anderen Worten stellt der Landesausschuss eine gemeinsame Plattform für die Akteure der dualen Berufsbildung bzw. der Interessenvertreter auf Länderebene dar.

An dieser Stelle sei erwähnt, dass die Gewerkschaften neben der Beteiligung am Berufsbildungsausschuss und am Landesausschuss weitere Aufgaben im Rahmen der betrieblichen Berufsausbildung im dualen System übernehmen. So besitzen sie beispielsweise über das Betriebsverfassungsgesetz (BetrVG) bzw. das Personalvertretungsgesetz weitgehende Mitgestaltungsrechte bei der Durchführung der beruflichen Bildung. Die für die Belange der Auszubildenden unter bestimmten Voraussetzungen eingerichtete Jugend- und Auszubildendenvertretung¹⁷ übernimmt beispielsweise die Überwachung der Einhaltung der entsprechend geltenden Gesetze, Verordnungen, Unfallverhütungsvorschriften, Tarifverträge und Betriebsvereinbarungen (Paragraph 60 Absatz 1 Nr. 2 BetrVG). Zudem sind die Gewerkschaften an der Curriculumentwicklung und -abstimmung beteiligt (siehe Punkt 2.1.4).

Bezogen auf die betriebliche Berufsausbildung bleibt festzuhalten, dass zumeist aufgrund gesetzlicher Bestimmungen die Kammern und die Arbeitgeber- sowie Arbeitnehmervertreter bzw. ihre Spitzenorganisationen fest eingebunden sind.

Wie in Punkt 2.1.1 erläutert, fällt die schulische Bildung der dualen Berufsbildung in die Zuständigkeit der jeweiligen Bundesländer. Grundsätzlich steht das gesamte Schulwesen, d.h. auch die Berufsschulen der Länder, laut Artikel 7 Absatz 1 GG unter der Aufsicht des Staates. Nach geltender Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts umfasst der Begriff „Schulaufsicht“ alle staatlichen Befugnisse zur Organisation, Planung, Leitung und Beaufsichtigung des Schulwesens (Kutscha 2006, S. 53). Der KMK kommt in diesem Zusammenhang eine zentrale, koordinierende Rolle zu. Im Rahmen der KMK tauschen sich die Kultusminister der einzelnen Bundesländer über die Gestaltung der beruflichen Bildung in den Ländern aus und stimmen sich ggf. ab. Die KMK stellt somit eine Koordinierungsinstanz des föderalen Staates dar. Wie erwähnt, hat die KMK über verschiedene Vereinbarungen eine Gesamtordnung des beruflichen Schulwesens geschaffen. Die KMK und ihr ständiges Sekretariat übernehmen weitere Aufgaben in der beruflichen Bildung; dazu gehören laut den Angaben der KMK-Internetseite z.B.:

- Information über die Entwicklungen auf dem Gebiet der beruflichen Bildung in den Ländern,
- Erarbeitung von Rahmenlehrplänen und Abstimmung mit den Ausbildungsordnungen (siehe Punkt 2.1.4),

¹⁶ Paragraph 79 BBiG zählt exemplarisch und nicht abschließend wichtige Angelegenheiten auf. Hierzu gehört z.B. der Erlass von Verwaltungsgrundsätzen über die Eignung von Ausbildungsstätten, für die Verkürzung der Ausbildungsdauer, für die Durchführung der Prüfungen.

¹⁷ Paragraph 60 Absatz 1 BetrVG regelt die Voraussetzungen für die Einrichtung einer Jugend- und Auszubildendenvertretung: danach werden in Betrieben mit in der Regel mindestens fünf Arbeitnehmern, die das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet haben, Jugend- und Auszubildendenvertretungen gewählt. Ist dies nicht der Fall, übernimmt der Betriebsrat im Rahmen der allgemeinen Aufgaben nach Paragraph 80 Absatz 1 BetrVG die entsprechende Interessensvertretung.

- Entwicklung ergänzender Angebote der beruflichen Erstausbildung an Berufsfachschulen, Koordinierung des Angebots sowie bei der Bedarfsfeststellung,
- Entwicklung von Vereinbarungen zur gegenseitigen Anerkennung von Abschlüssen und Berechtigungen zum Hochschulzugang über berufliche Bildungsgänge,
- Entwicklung von arbeitsmarktfähigen Zusatzangeboten für Leistungsstärkere, für Europaqualifikationen und für Fremdsprachen.

Hinsichtlich der Verteilung der Zuständigkeiten in der dualen Berufsausbildung ist zudem das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) zu nennen.¹⁸ Das BIBB ist eine bundesunmittelbare rechtsfähige Anstalt des öffentlichen Rechts mit Sitz in Bonn (Paragraph 89 BBiG). Es führt seine Aufgaben grundsätzlich im Rahmen der Bildungspolitik der Bundesregierung durch. Als Aufgaben werden ihm in Paragraph 90 Absatz 2 und 3 BBiG unter anderem zugewiesen:

- durch wissenschaftliche Forschung zur Berufsbildungsforschung nach Paragraph 84 BBiG beizutragen,¹⁹
- an der Vorbereitung von Ausbildungsordnungen (siehe Punkt 2.1.4), des jährlichen Berufsbildungsberichts des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) nach Paragraph 86 BBiG und der Durchführung der Berufsbildungsstatistik nach Paragraph 87 BBiG mitzuwirken,
- sich an der internationalen Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung zu beteiligen.

Der Präsident und der Hauptausschuss bilden die Organe des BIBB. Der Hauptausschuss setzt sich paritätisch aus Beauftragten der Arbeitgeber, der Arbeitnehmer (Gewerkschaften), der Länder und des Bundes (Vier-Bänke-Prinzip) zusammen.²⁰

Kutscha (2006, S. 52) weist darauf hin, dass den Verbänden und Gewerkschaften durch die Mitarbeit im BIBB Regelungsaufgaben zukommen, die sonst nur von staatlichen Einrichtungen wahrgenommen werden können.

Die insgesamt dargestellte Einbindung der Interessenorganisationen ist mit mehreren Vorteilen verbunden: z.B. soll über die aktive Beteiligung der Sozialpartner eine Selbstbindung an die Ziele bzw. Vereinbarungen erreicht werden. Gleichzeitig wird der Sachverstand der entsprechenden Experten genutzt und der Staat von den schwierigen Aufgaben der Kompromissfindung und der Konsensbeschaffung entlastet. Dafür muss der Staat jedoch politische Kompetenzen an die Verbände abgeben und ihnen Anreize für Kooperationen bieten. Als Preis für die „korporativen Arrangements“ sieht sich der Staat folglich einer „Herrschaft der Verbände“ gegenüber.

Euler (1998, S. 44) weist jedoch darauf hin, dass die breite Einbeziehung gesellschaftlicher Gruppen in die Gestaltung des dualen Ausbildungssystems zur Steigerung der Ausbildungsqualität beiträgt. Die Ausbildung nach dem Berufskonzept auf der Grundlage

¹⁸ Das BBiG legt für das BIBB in Teil 5, Paragraphen 89 – 99 die Aufgaben fest und regelt des Weiteren Aufbau, Finanzierung sowie Haushalt und Personalaspekte.

¹⁹ Der Forschungsauftrag des BIBB im Bereich der beruflichen Bildung ist in zweifacher Hinsicht begrenzt: einerseits soll das BIBB einen Beitrag leisten, d.h. es ist nicht allein zuständig und andererseits muss es wie erwähnt seine Aufgabe grundsätzlich im Rahmen der Bildungspolitik der Bundesregierung durchführen. Durch letztere gesetzliche Regelung bleibt dem BIBB kaum Spielraum für unabhängige wissenschaftliche Forschung (Kutscha 2006, S. 23).

²⁰ Aufgrund des in Paragraph 92 Absatz 1 BBiG festgelegten Aufgabenkatalogs des Hauptausschusses haben Arbeitgeber, Gewerkschaften und Länder somit weitgehende Entscheidungsrechte in der Programm- und Haushaltsgestaltung des Instituts, obwohl die Finanzierung laut Paragraph 96 BBiG ausschließlich aus Bundesmitteln erfolgt.

bundesweit einheitlicher Standards sichert ebenfalls die Qualität (Pütz 1999a, S. 57). Auch wirken die Verteilung der Zuständigkeiten und die etablierten Kontroll- und Sicherungssysteme in diese Richtung, so dass die duale Berufsausbildung auch im europäischen sowie internationalen Vergleich insgesamt eine hohe Qualität aufweist.

2.1.3 Die Lernorte und Lehrkräfte im dualen System in Deutschland

Als charakteristisches und oft erstes, vermeintlich einziges Merkmal des dualen Ausbildungssystems gelten die beiden Lernorte Betrieb und Berufsschule²¹ (Paragraph 2 Absatz 1 Nr. 1 und 2 BBiG).²² In ihnen manifestiert sich das dem dualen Ausbildungssystem zugrunde liegende Prinzip der Verknüpfung von Arbeiten und Lernen in alternierenden Lernorten (Dybowski/Gajo 2003, S. 11 f.; Euler 1998, S. 38).

Üblicher Weise ist der Lernort Betrieb bzw. die Ausbildungsstätte im Ausbildungsvertrag konkret benannt und daher vertraglich festgelegt. Für die Umsetzung der betrieblichen Berufsausbildung stehen den Unternehmen verschiedene Möglichkeiten und bestimmte Spielräume zur Verfügung. Dazu gehören beispielsweise überbetriebliche Berufsbildungsstätten oder Ausbildungsverbünde, in denen Ausbildungsinhalte vermittelt werden, die der einzelne Betrieb aus technischen, wirtschaftlichen und/oder personellen Gründen nicht anbieten kann (BIBB 2006, S. 16). Ausbildungsmaßnahmen außerhalb der „eigentlichen“ Ausbildungsstätte sind daher grundsätzlich möglich und im Ausbildungsvertrag aufzunehmen (Paragraph 28 Absatz 2 BBiG, Paragraph 11 Absatz 1 Nr. 3 BBiG).

Das BBiG regelt in den Paragraphen 27 – 33 die Eignung sowohl der Ausbildungsstätte als auch der Ausbilder für die betriebliche Berufsausbildung. Die Ausbildungsstätte, d.h. der Lernort, muss nach Art und Einrichtung für die Berufsausbildung geeignet sein. Gleichzeitig muss die Zahl der Auszubildenden in einem angemessenen Verhältnis zur Zahl der Ausbildungsplätze oder zur Zahl der beschäftigten Fachkräfte stehen (Paragraph 27 Absatz 1, Nr. 1 und 2 BBiG).

Bei Ausbildenden, d.h. Personen, die Auszubildende einstellen, muss die persönliche Eignung vorliegen. Für die konkrete Ausbildung bedarf es in jedem Fall Ausbilder, welche die persönliche und fachliche Eignung vorzuweisen haben (Paragraph 28 Absatz 1 und 2 BBiG). Die persönliche Eignung ist nach dem negativen Ausschlussprinzip geregelt: sie liegt nicht vor, wenn die Person Kinder und Jugendliche nicht beschäftigen darf oder gegen das BBiG oder entsprechend erlassene Vorschriften verstoßen hat (Paragraph 29 BBiG). *„Fachlich geeignet ist, wer die beruflichen sowie die berufs- und arbeitspädagogischen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten besitzt, die für die Vermittlung der Ausbildungsinhalte erforderlich sind“* (Paragraph 30 Absatz 1 BBiG). Paragraph 30 Absatz 2 BBiG regelt die

²¹ Die Berufsschule des dualen Ausbildungssystems fällt zusammen mit der Berufsfachschule und der Fachschule unter den Oberbegriff der berufsbildenden Schule (Kutscha 2006, S. 78). Die Berufsschule stellt zwar nach wie vor den Kern der berufsbildenden Schulen dar, doch daneben etablieren sich zunehmend vollzeitschulischen Berufsausbildungsangebote (Dobischat 2006, S. 4). Der Ausbau des vollzeitschulischen Angebot an Ausbildungsgängen erfolgte angesichts des seit Jahren vorhandenen Nachfrageüberhangs und gleichzeitigem Rückgang an betrieblichen Ausbildungsstellen. Die verschiedenen Formen der schulischen Berufsausbildung, wie beispielsweise Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), schulisches Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) und vollzeitschulische Berufsfachschulen (BFS) verzeichnen seit Mitte der neunziger Jahre einen nahezu kontinuierlichen Anstieg der Schülerzahlen. In dem Zehnjahreszeitraum von 1995/1996 bis 2004/2005 stieg die Schülerzahl um 68%; mit einem Plus von 77% gestaltet sich der Anstieg in den Berufsfachschulen am stärksten (BMBF 2006). Die schulische Berufsbildung hat aber der dualen Ausbildung ihre vorherrschende Rolle bislang nicht abgenommen.

²² Als weiterer Lernort ist in Paragraph 2, Absatz 1 Nr. 3 BBiG die außerbetriebliche Berufsbildung angegeben.

entsprechenden Möglichkeiten: beispielsweise ist fachlich geeignet, wer die Abschlussprüfung einer dem Ausbildungsberuf entsprechenden Fachrichtung bestanden und eine angemessene Zeit in seinem Beruf gearbeitet hat. Ein Ausbilder muss den Erwerb der notwendigen berufs- und arbeitspädagogischen Kenntnisse nach der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) nachweisen. Der Nachweis erfolgt im Rahmen einer Prüfung vor einem Prüfungsausschuss der jeweils zuständigen Stelle. Dafür absolviert der Ausbilder im Vorfeld einen entsprechenden Lehrgang im Umfang von 120 Stunden. Lehrgangs- und Prüfungskonzept sind dabei aufeinander abgestimmt und regeln die „Ausbildung der Ausbilder“ (Pätzold 2006, S. 38). Als Maßnahme zur Reduzierung der Anforderungen an ausbildende Unternehmen ist die AEVO seit 2003 allerdings ausgesetzt (Schlottau 2005, S. 32).

Die entsprechende Kammer als zuständige Stelle ist verantwortlich für die Überwachung der Eignung der Ausbildungsstätte sowie der persönlichen wie fachlichen Eignung von Auszubildenden und Ausbildern. Bei festgestellten, trotz Aufforderung nicht ausgeräumten Mängeln informiert die Kammer die nach Landesrecht zuständige Stelle (Paragraph 30 Absatz 1 und 2 BBiG). Diese kann nach Paragraph 33 BBiG das Einstellen und Ausbilden offiziell untersagen.

Es muss jedoch festgehalten werden, dass die Durchführung der betrieblichen Berufsausbildung nur selten kritisch betrachtet wird. Laut Euler (1998, S. 109) dominieren hier vor allem quantitative Aspekte: *„die Betriebe sollen möglichst viele Ausbildungsplätze bereitstellen, deren Qualität eher nachrangig beurteilt wird.“* Pätzold und Wahle (2003, S. 478) kritisieren das Qualifikationsniveau der Ausbilder dahingehend, dass deren fachliche, berufspädagogische und kommunikative Kompetenzen häufig nur bedingt den Anforderungen genügen. Selbes gilt ihrer Aussage nach auch für die didaktisch-methodische Organisation beruflicher Lehr-/Lernprozesse in der betrieblichen Ausbildung, da hier nach wie vor die Methode des Vor- und Nachmachens im Gegensatz zu projektorientierten, auf selbständiges Lernen ausgerichteten Qualifikationskonzepten angewendet werden.

Wie unter Punkt 2.1.1 erläutert, richtet sich der Besuch der Berufsschulen prinzipiell nach den jeweiligen Schulgesetzen der Länder. Diese regeln unter anderem, welche Berufsschule für die Dauer der Berufsausbildung zu besuchen ist. Grundsätzlich besteht dabei die Berufsschulpflicht; je nach Schulgesetz endet diese in einigen Bundesländern mit Vollendung des 18. Lebensjahrs und wird dann in der Regel durch die Berufsschulberechtigung abgelöst (Siggemeier 2006, S. 162). Die KMK (1991, S. 2, Punkt 1.1) bezeichnet die Berufsschule als eigenständigen Lernort, der als gleichberechtigter Partner mit den anderen an der Berufsbildung Beteiligten zusammen arbeitet. Sie übernimmt dabei die Aufgabe, den Schülern allgemeine und berufliche Lerninhalte unter besonderer Berücksichtigung der Anforderungen der Berufsausbildung zu vermitteln.²³ Die Ausbildung in der Berufsschule umfasst folglich einen fachtheoretisch-berufsbezogenen und einen allgemeinen Teil. Zum allgemeinen Teil des Berufsschulunterrichts gehören in allen Berufen die Fächer Deutsch, Politik, Wirtschaftslehre, Religion und Sport. Die Lehrpläne für den allgemeinen Teil entwickeln grundsätzlich die einzelnen Länder. Die Grundlage für die an den Berufsschulen gelehrt Fachtheorie bilden bundeseinheitliche, auf die Ausbildungsordnungen abgestimmte Rahmenlehrpläne (zum Abstimmungsprozess siehe Punkt 2.1.4, zum Inhalt siehe Punkt 2.2.4).

Aufgrund der Länderhoheit im Schulwesen regeln die einzelnen Länder in eigener Verantwortung jeweils die Ausbildung und Einstellung der Berufsschullehrer.²⁴ Wie in Punkt 2.1.1 erwähnt, hat die KMK für eine gemeinsame Ordnung unter anderem die „Vereinbarungen über die Ausbildung der Lehrer in Form des Lehramtsstudiums mit Schwerpunkt in der SEK II und Fachrichtungen des beruflichen Schulwesens sowie der Lehrer für Fachpraxis im beruflichen Schulwesen“ getroffen. Hiernach orientiert sich die Ausbildung an den Standards für Lehrämter der SEK II, d.h. auch an den Kriterien des höheren öffentlichen Dienstes. Sie gliedert sich grundsätzlich in zwei Phasen. Die erste Phase besteht aus einem neun-semesterigen Universitätsstudium mit fachpraktischer Ausbildung. Es umfasst das Studium

- eines Hauptfaches, d.h. in der beruflichen Fachrichtung wie z.B. Bautechnik oder Wirtschaft und Verwaltung und
- eines Nebenfaches als weiteres Unterrichtsfach wie z.B. Englisch, Politik oder Sport sowie
- der Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik (Bader 2006, S. 317).

Die Erste Staatsprüfung schließt das Studium und damit auch die erste Ausbildungsphase ab. Anschließend folgt in der zweiten Phase der zweijährige Vorbereitungsdienst im Rahmen eines Referendariats im Beamtenverhältnis auf Widerruf. Er dient vorwiegend der pädagogischen und fachdidaktischen, d.h. schulpraktischen Ausbildung, findet in staatlichen Studienseminaren statt und wird mit der Zweiten Staatsprüfung abgeschlossen. Die Lehrbefähigung für die gewählte berufliche Fachrichtung und das gewählte Unterrichtsfach erhält nur, wer die Zweite Staatsprüfung bestanden hat (Bader 2006, S. 318).²⁵ Die Ausbildungsqualität der Berufsschule stellen Pätzold und Wahle (2003, S. 477 ff.) jedoch als defizitär dar. Sie bemängeln neben der unzulänglichen Ausstattung die personelle Überalterung der Lehrkräfte, häufige Unterrichtsausfälle, fehlende Praxisrelevanz und eine didaktisch-methodische Antiquiertheit. Ihrer Aussage nach gilt es unter anderem, die Standards der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte zu erhöhen.

Ergänzend sei bemerkt, dass sich die Lehrerausbildung aufgrund der europaweiten Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen im Rahmen des so genannten Bologna-Prozesses²⁶ derzeit in einem Umstrukturierungsprozess befindet. Für die entsprechende Umsetzung entwickeln und erproben einige Ländern aktuell unterschiedliche Modellvarianten (Kaiser/Pätzold 2006, S. 42).

Es muss jedoch insgesamt beachtet werden, dass die Berufsschule eine subsidiäre Rolle zur betrieblichen Ausbildung einnimmt. Zimmer (2000, S. 20) stellt fest, dass die Berufsschule

²³ Auf das Verhältnis zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung in Deutschland wird in Punkt 2.3.4 eingegangen.

²⁴ Zur kritischen Auseinandersetzung der Gestaltung der Berufsschullehrerbildung siehe beispielsweise Kell 2003, S. 327 ff.

²⁵ Die Ausführungen beziehen sich auf die Lehrer für Theorie an berufsbildenden Schulen; daneben arbeiten auch Lehrer für Fachpraxis. Ihre Lehrtätigkeit setzt unter anderem den Abschluss einer einschlägigen Berufsausbildung und ausreichende berufliche Erfahrung voraus; die pädagogische Ausbildung erfolgt in einem eigenen, 18monatigen Vorbereitungsdienst, der mit der Laufbahnprüfung für den gehobenen Beamtendienst abschließt. Lehrer für Fachpraxis unterrichten in der vollschulischen Ausbildung des Berufsvorbereitungsjahres, des Berufsgrundschuljahres sowie der Berufsfachschule im berufs- und fachpraktischen Teil. Im Rahmen des Berufsschulunterrichts der dualen Ausbildung wirken sie im Experimentalunterricht mit (Bader 2006, S. 318).

²⁶ Der so genannte Bologna-Prozess wird unter Punkt 3.2.1 als europäischer Prozess näher erläutert.

„zweifelloos (...) seit Jahrzehnten ein Schwachpunkt im dualen Ausbildungssysteme“ darstellt. Sie ist im Gegensatz zur betrieblichen Ausbildung weder über Bundesrecht noch über Landesrecht gesetzlich geregelt. *„Die ihnen gesetzlich vorgegebene periphere Bedeutung bei der Vermittlung des Lehrstoffs und den Prüfungsvorbereitungen definiert die berufsbildenden Schulen quasi nur als „verlängerte Lernbank“ eines „machtvollen und dominanten“ betrieblichen Partners“* (Dobischat/Düsseldorff/Euler 2003, S. 11). Zudem ist der Abschluss der Berufsschule für den Abschluss der dualen Berufsausbildung nur von untergeordneter Bedeutung, da nach Paragraph 37 BBiG die Prüfungsausschüsse der zuständigen Stellen die Abschlussprüfung abnehmen.²⁷ Dobischat (2006, S. 3) kritisiert, dass die Berufsschule auch nach der BBiG Reform im Jahre 2005 nicht als gleichberechtigter Partner im BBiG aufgenommen wurde. Als Folge fehlen schlichtweg per Gesetz verankerte Regelungen und Mindeststandards für den schulischen Ausbildungsbereich. Die mit dem Begriff „duales System“ suggerierte Integration und Gleichwertigkeit beider Lernorte ist nicht gegeben (Frommberger 2005, S. 7 f.; Pätzold/Wahle 2003, S. 476).

Laut Schelten und Zedler (2001, S. 48) bestehen zwischen Betrieben und Berufsschulen an vielen Orten punktuelle Kontakte, welche verschiedenen Aktivitäten und Modellversuche für die Verbesserung der Zusammenarbeit beinhalten. Richter (1999, S. 72) bemängelt jedoch, dass es zu wenig geplante Interaktionen zwischen Betrieb und Berufsschule gäbe. Hierdurch wird die Kooperation der Lernorte zumindest erschwert. Die Herstellung eines zusammenhängenden Ausbildungsganzen ist an das persönliche Engagement der Lehrer und Ausbilder gebunden (Zimmer 2000, S. 21). Die (an)erkannte Notwendigkeit der Kooperation wurde auch bei der Novellierung des BBiG zum Ausdruck gebracht, indem Paragraph 2 Absatz 2 BBiG den Begriff „Lernortkooperation“ neu enthält. Hierdurch sollen insbesondere eine engere Abstimmung und Zusammenarbeit erfolgen. Aus der fehlenden Kooperation zwischen Schule und Betrieb resultiert als weiterer Kritikpunkt gegenüber der Berufsschule der mangelnde Praxisbezug. Euler (1998, S. 131) stellte 1998 fest, dass die Berufsschulen *„im Kontext der Modernisierungsdebatte über das duale System derzeit massiv im Kreuzfeuer der Kritik“* stehen.²⁸ Sie sehen sich hinsichtlich ihres organisatorischen und didaktischen Profils bis heute unter starkem Legitimationsdruck. Für eine zukunftsorientierte Ausrichtung müssen sie insgesamt *„aus der Systemperipherie heraustreten, ihr Profil schärfen, um sich gegen weitere Diffamierungen zu immunisieren und ihre Angebotspalette gegenüber veränderten Nachfragestrukturen neu arrondieren“* (Dobischat 2006, S. 6). Diese Veränderungsbedarfe bedeuten für die Berufsschulen große Herausforderungen hinsichtlich ihrer künftigen Entwicklungen.²⁹

²⁷ Mindestens ein Berufsschullehrer wirkt jedoch in dem Prüfungsausschuss mit (Paragraph 40 Absatz 2 BBiG).

²⁸ Dazu gehört beispielsweise inhaltlich-sachliche Kritik an dem bürokratischen und daher schwerfälligen Organisationsaufbau der Schulen als Verwaltungsapparate, an der unzulänglichen Ausstattung und der Überalterung des Kollegiums, der unzulänglichen Berücksichtigung der Heterogenität der Auszubildenden (Schelten/Zedler 2001, S. 49). Es gilt jedoch auch den strategischen Hintergrund bzw. die Motivlage der Kritiker zu beachten. Euler (1998, S. 134 ff.) unterscheidet hier zwei Positionen der Kritiker: die einen kritisieren die Mittelkürzungen, um so den Erhalt und die Verbesserung der Berufsschulen zu bewirken; die anderen suchen in der Kritik an Umfang und Organisation der Berufsschule einen Sündenbock bzw. ein Ventil für fehlende duale Ausbildungsplätze.

²⁹ Vgl. hierzu beispielsweise Rottmann 2003, S. 353 ff.; Dobischat/Düsseldorff/Euler 2003

2.1.4 Curriculumentwicklung und Curriculumabstimmung im dualen System in Deutschland

Entsprechend der beiden Lernorte der dualen Berufsausbildung liegen zwei unterschiedliche Curricula vor. Einerseits regeln die jeweiligen Ausbildungsordnungen den betrieblichen Teil der Berufsausbildung. Der schulische Teil hingegen beruht andererseits auf den Lehrplänen der Bundesländer, die auf Rahmenlehrplänen der KMK basieren. Grundsätzlich besteht für Ausbildungsbetriebe und Berufsschulen in der dualen Berufsausbildung ein gemeinsamer Bildungsauftrag (KMK 1991, Punkt 1.1, S. 2). Daraus resultiert die prinzipielle Notwendigkeit bzw. der Bedarf an zumindest abgestimmten Curricula.

Vor der weiteren Betrachtung soll jedoch zunächst der Begriff „Curriculum“ geklärt werden. Dieser wird in der Literatur auf vielfältige, teils stark unterschiedliche und unscharfe Weise definiert (Jongebloed 2006, S. 209). Diese Arbeit geht vom Curriculumverständnis „im weiteren Sinne“ nach Achtenhagen (2006) aus. Ein Curriculum besteht laut Achtenhagen zunächst aus einem Katalog von Zielen und Inhalten als Vorgaben für den Unterricht. Es werden zudem die zur Realisierung der Inhalte notwendigen Materialien (Texte, Geräte usw.) und Methoden genannt oder bereitgestellt sowie Verfahren zur Überprüfung des Erreichens der Lernziele aufgezeigt. Die Curriculumevaluation ermittelt, in welchem Maß die im Curriculum aufgeführten Inhalte in Verbindung mit den Materialien und Methoden zur Zielerreichung beitragen. Die Curriculumentwicklung läuft dementsprechend nach folgender zyklischer Struktur ab: Curriculumkonstruktion, -implementation, -evaluation und -revision (Jongebloed 2006, S. 210).

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf den generellen Prozess der Curriculumentwicklung für die duale Berufsausbildung und auf die notwendige Abstimmung zwischen den Curricula der Betriebe, d.h. den Ausbildungsordnungen und den Curricula der Länder, d.h. den Rahmenlehrplänen. Aspekte der - übergeordneten - inhaltlichen Ausgestaltung werden unter Punkt 2.2.4 behandelt.

Für die Curriculumentwicklung und insgesamt die duale Berufsausbildung von grundlegender Bedeutung ist, dass es sich um eine Ausbildung nach dem so genannten Berufskonzept handelt. Dies hat der Deutsche Bundestag in seiner Entschließung vom 26.01.2005 im Zusammenhang mit der Novellierung des BBiG bekräftigt (Kremer 2005, S. 2). Er betont, dass das Berufskonzept *„durch eine mehrjährige Berufsausbildung in breit angelegten bundeseinheitlichen Ausbildungsberufen die Möglichkeit [sichert], eine Vielzahl von konkreten beruflichen Tätigkeiten wahrzunehmen“* (BT-Drucksache 15/4752 vom 26.01.2005 zitiert in Kremer 2006, S. 3). Das BBiG definiert, dass eine Berufsausbildung *„die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten und Kenntnisse (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln“* und dabei *„den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrung zu ermöglichen“* hat (Paragraph 1 Absatz 3 BBiG). Grundsätzlich müssen die Curricula der Ausrichtung und den Anforderungen des Berufskonzepts entsprechend entwickelt werden.

Die Planung und Entwicklung neuer oder zu modernisierender Ausbildungsberufe erfolgt nach einem festgelegten Verfahren. Danach werden Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne parallel und in Abstimmung miteinander erarbeitet. Im Rahmen des entsprechenden Verfahrens wirken gleichzeitig alle an der beruflichen Bildung Beteiligten mit: die Unternehmen und die Kammern (Arbeitgeber), die Gewerkschaften (Arbeitnehmer) die Länder und der Bund.

Die Dauer der Verfahren ist dabei grundsätzlich auf ein Jahr begrenzt und enthält folgende Schritte:

- Festlegen der Eckwerte für die Ausbildungsordnungen,
- Erarbeitung und Abstimmung,
- Erlass³⁰ der Verordnung (BIBB 2006, S. 22 f.).

Ausgangspunkt einer Modernisierung oder Neuordnung von Ausbildungsberufen im dualen System ist ein entsprechender Qualifikationsbedarf in der Wirtschaft. Sollen die Inhalte eines Ausbildungsberufes modernisiert werden oder ein neuer Ausbildungsberuf entstehen, geht die Initiative hierfür in der Regel von den Spitzenorganisationen der Arbeitgeber, von den Gewerkschaften, von den Fachverbänden oder vom BIBB aus (BIBB 2006, S. 22). Zumeist entwickeln die Spitzenorganisationen der Sozialpartner - das Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) und der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB) - Vorschläge für die bildungspolitischen Eckwerte (Eckwerte). Der Eckwertevorschlag wird dem zuständigen Fachministerium als Verordnungsgeber (in den meisten Fällen dem Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (BMWi)) mit der Bitte um Prüfung und Anberaumung des Antragsgesprächs vorgelegt. Im Verlauf des Antragsgesprächs beim Fachministerium legen die Beteiligten gemeinsam die Eckwerte fest. Sie beinhalten verbindliche Festlegung über:

- Ausbildungsberufsbezeichnung,
- Ausbildungsdauer,
- Struktur und Aufbau der Ausbildung,
- Katalog der Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten³¹,
- zeitliche Gliederung,
- Umweltschutz (BIBB 2003, S. 8).

Aufbauend auf diesen Eckwerten stellt das zuständige Fachministerium im Einvernehmen mit dem BMBF einen Projektantrag, der dem Bund-Länder-Koordinierungsausschuss „Ausbildungsordnungen / Rahmenlehrpläne“ (Koordinierungsausschuss – KOA)³² zur Beschlussfassung vorgelegt wird.

In der darauf folgenden Erarbeitungs- und Abstimmungsphase werden die Ausbildungsordnungen für die betriebliche Ausbildung durch die Sachverständigen des

³⁰ Der Erlass von Ausbildungsordnungen ist in Paragraph 4 Absatz 1 BBiG rechtlich geregelt. Hiernach kann das Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (BMWi) oder das sonst zuständige Ministerium im Einvernehmen mit dem BMBF durch Rechtsverordnung, die nicht die Zustimmung des Bundesrates bedarf, Ausbildungsberufe staatlich anerkennen und hierfür Ausbildungsordnungen nach Paragraph 5 BBiG erlassen.

³¹ Bei diesem Katalog handelt es sich um einen „weichen“ Eckwert, d.h. die Sachverständigen können im Erarbeitungsverfahren Änderungen vornehmen (BIBB 2003, S. 8).

³² Der KOA nimmt eine entscheidende Rolle ein, da mit einem Neuordnungsverfahren nur begonnen werden kann, wenn im KOA zwischen Bund und Ländern Einvernehmen besteht.

Bundes³³ und die Rahmenlehrpläne für die berufsbildenden Schulen durch die Sachverständigen der Länder³⁴ erstellt und aufeinander abgestimmt. Die Abstimmung von Ausbildungsordnung und Rahmenlehrplan erfolgt anhand der gemeinsam erstellten so genannten Entsprechungs- oder auch Abstimmungsliste. Sie enthält eine nach Ausbildungs-/Schuljahren gegliederte Übersicht darüber, welche Lernziele der Ausbildungsordnung mit welchen Lernfeldern des Rahmenlehrplans inhaltlich und zeitlich korrespondieren (BIBB 2003, S. 25). Mit Hilfe der Übersicht soll eine koordinierte Vermittlung der betrieblichen und schulischen Ausbildungsinhalte ermöglicht werden. Die Arbeit der Sachverständigen soll maximal acht Monate nach Beschluss des KOA abgeschlossen sein (BIBB 2006, S. 22).

Das BIBB sendet den Spitzenorganisationen der Arbeitgeber- und Gewerkschaftsseite anschließend beide Entwürfe zur Stellungnahme innerhalb einer Frist von in der Regel fünf Wochen. Die Spitzenorganisationen können an dieser Stelle nochmals Änderungsvorschläge einbringen. In der anschließenden „Gemeinsamen Sitzung“ werden von allen Beteiligten (BIBB 2003, S. 26):

- notwendige Änderungen und ggf. Ergänzungen des Ausbildungsordnungsentwurfs vorgenommen,
- die inhaltliche und zeitliche Abstimmung des Ausbildungsrahmenplans und Rahmenlehrplans anhand der Entsprechungsliste überprüft und ggf. angepasst,
- die Inhalte des Ausbildungsprofils abschließend beraten.

Der damit abgestimmte Entwurf der Ausbildungsordnung wird dem Hauptausschuss des BIBB zur Zustimmung vorgelegt. Nach der offiziellen Erteilung des Einvernehmens durch das BMBF erlässt der Verordnungsgeber die Ausbildungsordnung (Paragraph 4 Absatz 1 BBiG). Sie tritt als Rechtsverordnung meist zum 01.08. eines Jahres mit dem Beginn eines neues Ausbildungsjahres in Kraft.

Der Rahmenlehrplan für den Berufsschulunterricht stellt keine Rechtsverordnung dar. Er wird vom Unterausschuss „Berufliche Bildung“ der KMK beschlossen. Die einzelnen Bundesländer können den Rahmenlehrplan entweder unmittelbar übernehmen oder in landesspezifische Lehrpläne für die Berufsschule umsetzen (BIBB 2006, S. 29). Es folgt abschließend die Veröffentlichung von Ausbildungsordnung, Rahmenlehrplan und Ausbildungsprofil im Bundesanzeiger.

Die Darstellung des Modernisierungs- und Neuordnungsverfahrens für Ausbildungsberufe im dualen System in Deutschland macht deutlich, wie sehr Verantwortung und Zuständigkeiten der Akteure im Bereich der beruflichen Bildung aufeinander bezogen und miteinander verschränkt sind. Entsprechend dem als Ordnungsmerkmal zugrunde liegenden Konsensprinzip kann nur durch sorgsames Abwägen der Interessen und Wünsche aller gleichberechtigt eingebundenen Beteiligten ein tragfähiges Ergebnis erzielt werden. Das Konsensprinzip steht somit für die einvernehmliche Abstimmung der bildungspolitischen

³³ Die Spitzenorganisationen der Arbeitgeber und Arbeitnehmer benennen auf Bitte des BIBB Sachverständige, die als Sachverständige des Bundes gemeinsam mit dem BIBB einen Entwurf der Ausbildungsordnung erarbeiten. Sie treffen dabei die Festlegung der Berufsbildposition und der zu vermittelnden Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, der zeitlichen Gliederung, der Prüfungsbereiche, -inhalte sowie -formen und erarbeiten das Ausbildungsprofil (BIBB 2003, S. 10).

³⁴ Die Sachverständigen der Länder werden von der KMK benannt. Der ebenfalls ernannte Vorsitzende des so genannten Rahmenlehrplanausschusses stammt aus dem Land, welches die Federführung bei der Erarbeitung des Rahmenlehrplans innehat.

Vorgaben zwischen den verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen (Euler 1998, S. 38).³⁵ Aus dem Abstimmungsverfahren und dem Konsensprinzip resultieren Vor- wie auch Nachteile, die in den Punkten 2.2 und 2.3 näher erläutert werden.

Im Zusammenhang mit der Curriculaentwicklung muss erwähnt werden, dass seit Mitte der 1980er Jahre aufgrund des wirtschaftlichen und technischen Wandels neben der Schaffung neuer Ausbildungsberufe auch die Entwicklung neuer Ordnungskonzepte erfolgt. In den Neuordnungsverfahren der 1980er Jahre setzten die im BBiG vorgesehenen Strukturmerkmale der Grund- und Fachbildung verstärkt die Festlegung von Schwerpunkten und Fachrichtungen durch. Beispielsweise wurde 1987 ein entsprechend neues Strukturkonzept mit Grundbildung, berufsübergreifender und berufsspezifischer Fachbildung mit Fachrichtungen für die Ausbildung in den Elektroberufen eingeführt (Brötz 2005, S. 164). Die dynamischen Entwicklungen in der Metall- und Elektrobranche bedingten in den darauf folgenden Jahren weitere Überarbeitungen und Neuordnungsverfahren, die sich als Einstieg in einen neuen Typus des Facharbeiterberufs erwiesen. Dies gilt hinsichtlich der genannten Ausbildungsstrukturen, vor allem aber auch hinsichtlich der beruflichen Handlungsorientierung, welche seither das neue Leitprinzip für Ausbildungsordnungen darstellt (Kutscha 2006, S. 59, Brötz 2005, S. 164).³⁶

Die 1990er Jahre waren stark geprägt von Diskussionen über die modularen angelsächsischen Strukturen, die als flexibler sowie hinsichtlich der Arbeitsmarkt- und Bildungsbedarfe als anpassungsfähiger galten. Damit einher ging die Diskussion um eine Modularisierung der dualen Berufsausbildung in Deutschland. In diese Zeit fällt auch der Vorschlag des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK) für das so genannte Satellitenmodell. Der DIHK sah es als neues, grundlegendes Ordnungsmodell für das gesamte Feld der Berufsausbildung im dualen System.³⁷ Einige Branchen führten in der Folge Wahl- und Pflichtqualifikationen ein, andere nahmen Zusatz- und Kernqualifikationen in die Ausbildungsordnungen auf.³⁸ Die Module wurden dabei grundsätzlich als Teil der insgesamt neu entwickelten Strukturkonzepte in die jeweilige Ausbildungsordnung integriert, d.h. das Berufskonzept als Ganzes wurde nicht aufgegeben. Als Ergebnis entstanden flexible oder auch so genannte „dynamische, gestaltungsoffene“ Ausbildungsberufe.

In der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion wird insbesondere größere Flexibilität und Breite bei den Ausbildungsberufen angemahnt, etwa um mit dem beschleunigten Wandel der Qualifikationsanforderungen im Beschäftigungssystem mitzuhalten (Kutscha 2006, S. 60; Kupka 2005, S. 28).³⁹ Rauner (1998, Punkt 2., S. 7 ff.) schlug hierfür bereits 1998 die

³⁵ Kupka (2004, S. 29) weist jedoch darauf hin, dass im Jahr 2004 ein „Bröckeln“ des Konsensprinzips zu verzeichnen war. In diesem Jahr kam es zum ersten Mal zur Verabschiedung neuer Berufe ohne Zustimmung der Arbeitnehmervertreter und zudem wurde die Ausbildungsplatzabgabe mit größerem Nachdruck diskutiert.

³⁶ Weitere Ausführungen zum Aspekt der beruflichen Handlungsorientierung erfolgen unter Punkt 2.2.1 im Zusammenhang mit dem Bedarf der Betriebe und unter Punkt 2.2.4 bezüglich der inhaltlichen und langfristigen Qualifizierung im Rahmen der dualen Berufsausbildung.

³⁷ Das Satellitenmodell des DIHK sah berufsprofilgebende Module für die Grundqualifikation und diese ergänzende Wahlpflichtbausteine vor. Als zusätzliche Option sollten Wahlbausteine die Qualifikation flexibel erweitern. Überdies schlug es drei Freiheitsgrade bei der Vertragsgestaltung durch Bewerber und Betrieb vor, die sich auf die Ausbildungszeit, die modularen Ausbildungsinhalte und die Wahl des Prüfungstermins erstreckten (DIHK 1999, S. 7 f.).

³⁸ Als Beispiele für modernisierte duale Ausbildungsberufe mit modularen Bausteinen seien die neuen IT-Berufe von 1997, der Ausbildungsberuf Mediengestalter/in für Digital- und Printmedien von 1998 und die Laborberufe der chemischen Industrie von 2003 genannt (Pütz 1999a, S. 60).

³⁹ Kupka (2005, S. 28) weist jedoch gleichzeitig darauf hin, dass in der Praxis allerdings auch weiterhin spezialisierte Monoberufe mit einem engen Spektrum wie z.B. der Ausbildungsberuf „Investmentfondskaufmann/-frau“ entwickelt werden.

Ausbildung in so genannten Kern-, oder Basisberufe vor, welche „das arbeits- und betriebsbezogene Zusammenhangswissen“ und damit die Prozessorientierung⁴⁰ deutlich aufwerten. Nach diesem Modell würde nur noch ein Kernbereich von 50-60% des Curriculums bundeseinheitlich geregelt werden. Der andere Teil der Curriculumentwicklung wäre durch den jeweiligen Betrieb und die Berufsschule auszufüllen. Der Autor weist jedoch darauf hin, dass hierfür entsprechende Kompetenzen vorliegen müssten. Es bestünde folglich ein Raum für notwendige Anpassungen an die regionalen Bedürfnisse. Die Ausrichtung der Ausbildungsordnungen und damit des betrieblich organisierten Teils auf prozessorientiertes Lernen ist ein erklärtes Ziel der Weiterentwicklung und Modernisierung der dualen Ausbildung in Deutschland (BMBF 2004, S. 6).⁴¹ Prozessorientierung stellt einen Themenkomplex für die vom BMBF (2006, S. 405) ins Leben gerufenen und finanzierten Modellversuche, mit denen derzeit innovative Impulse in der Praxis getestet werden.⁴²

Erwähnt sei auch der Beschluss der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA 2007) mit dem Titel „Neue Strukturen in der dualen Ausbildung, mit dem sich die Arbeitgebervertreter für neue Formen der Prüfung und Zertifizierung, für neue Strukturen und Prüfungsformen und auch für flexiblere Ausbildungsstrukturen - etwa in Form von Ausbildungsbausteinen - in der dualen Ausbildung aussprechen. In eine ähnliche Richtung tendiert auch das Ausbildungs-Reformmodell „Dual nach Wahl“ des DIHK (2007), welches die Vorzüge der dualen Ausbildung mit flexiblen Wahlmöglichkeiten verbinden will.⁴³ Einen Beitrag zu den Diskussionen um neue Ansätze zur Flexibilisierung, Modernisierung und Modularisierung der dualen Ausbildung leisteten die Autoren Euler und Severing (2006) mit dem Konzeptionspapier „Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung“.

Für den schulischen Teil der dualen Ausbildung sind mit der Neuausrichtung der Rahmenlehrplangestaltung durch die KMK ebenfalls Entwicklungen zu verzeichnen. Seit Mitte der 1990er Jahre strukturiert die KMK die Rahmenlehrpläne nach dem so genannten Lernfeldkonzept; in den Lernfeldern werden festgelegt:

- Zielformulierungen (Qualifikationen und Kompetenzen, die am Ende des schulischen Lernprozesses in einem Lernfeld erwartet werden),
- Inhalte (berufsfachliche Inhalte, deren Auswahl didaktisch begründet ist und die den erforderlichen Mindestumfang zur Erfüllung des Lernziels im Lernfeld beschreiben) und

⁴⁰ Punkt 2.2.1 behandelt unter anderem die Prozessorientierung in der dualen Ausbildung als einen Bedarf der Betriebe; Punkt 2.2.4 greift die Änderungen in der Arbeits- und Prozessorganisation und damit verbundene Auswirkungen auf die inhaltliche und langfristige Ausrichtung der dualen Ausbildung in Deutschland auf.

⁴¹ Beispielsweise wurden bei den Neuordnungen der industriellen Metall- und Elektroberufe sowie bei der Neuordnung der Industriekaufleute die Prozessorientierung zum Kern der Beruflichkeit erhoben (BMBF 2004, S. 141). Vgl. hierzu auch

⁴² Laut BMBF (2006, S. 455) läuft seit Mitte der 1990er Jahre die Modellversuchsreihe „Prozessorientierte Berufsbildung“ mit insgesamt zwölf Projekten zur Verankerung von arbeitsprozessbezogenem Denken und Handeln in der Berufsbildungspraxis über das BIBB. „Die Bandbreite der Modellversuchsbetriebe erstreckt sich von der Automobilbranche über die chemische Industrie, die IT-Branche, die maritime Industrie und den Maschinenbau bis hin zur Luft- und Raumfahrtindustrie.“ Informationen zu diesen und weiteren Modellversuchen können auf der Internetseite des BIBB heruntergeladen werden (siehe <http://www.bibb.de>). Vgl. hierzu auch beispielsweise Niethammer/Einhorn/Christen 2004, Borch/Weißmann 2003, Reinhold 2002

⁴³ Das von der DIHK erarbeitete Reformmodell „Dual nach Wahl“ sieht die Unterteilung der Ausbildungszeit in zwei Abschnitte vor. Im ersten, je nach Beruf ein bis zwei Jahre dauernden Abschnitt werden die wichtigsten Kernkompetenzen einer Berufsgruppe als breite Basisqualifikation vermittelt. In der zweiten Phase folgt die Spezialisierung, in der die Jugendlichen die den einzelnen Beruf ausmachenden Qualifikationen erlernen. Dabei wählt der Betrieb aus einem Paket eine bestimmte Anzahl von betriebsspezifisch erforderlichen bzw. förderlichen Modulen. Die Unternehmen legen folglich die Spezialisierung auf bestimmte Tätigkeitsfelder fest, die für sie wichtig sind und in denen für sie ein konkreter Fachkräftebedarf besteht (DIHK 2007, Braun 2007, tagesschau.de 2007)

- Zeitrichtwerte (in der Regel zwischen 40 und 80 Unterrichtsstunden) (BIBB 2003, S. 24).

Das Lernfeldkonzept orientiert sich an zusammenhängenden Aufgabenkomplexen mit beruflichen sowie lebens- und gesellschaftsbedeutsamen Handlungssituationen (Zumbrock 2006, S. 351). Lernfelder sind curriculare Einheiten, die sich an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen orientieren und auf die Vermittlung einer beruflichen Handlungskompetenz zielen. Den Organisationsrahmen für berufsbezogenen Unterricht bilden nicht mehr einzelne, voneinander getrennte Unterrichtsfächer, sondern die in den fächerübergreifenden Lernfeldern didaktisch aufbereiteten beruflichen Handlungsvollzüge. Der berufsbezogene Lerninhalt soll auf diese Weise praxisnah vermittelt und unmittelbar im Berufshandeln wirksam werden.

Dobischat (2006, S. 4) stellt fest, dass die Umsetzung der neuen curricularen Struktur des Lernfeldkonzepts in vielen Bereichen methodische und mediale Innovationen freigesetzt und die Berufsschule verändert hat. Für die Lehrkräfte ergeben sich nach Aussage des Autors daraus neue Aufgaben, die zusammen mit der insgesamt gestiegenen Aufgabenfülle und neuen Herausforderungen insbesondere durch die Ausweitung der vollzeitschulischen Ausbildungsangebote allerdings zu erheblichen Belastungen geführt haben.⁴⁴

Kapitel 4 untersucht, ob und inwieweit bei den genannten Ansätzen und Reformmaßnahmen ein Einfluss der europäischen Berufsbildungspolitik zu verzeichnen ist.

2.1.5 Die Finanzierung der dualen Berufsausbildung in Deutschland

Einfach ausgedrückt erfolgt die Finanzierung der dualen Berufsausbildung entsprechend der Verteilung der Zuständigkeiten: die Unternehmen finanzieren den betrieblichen Teil und die Bundesländer bzw. die öffentlichen Gebietskörperschaften den schulischen Teil der Ausbildung. In Fällen der überbetrieblichen Ausbildung, die z.B. in fast allen gewerblich-technischen Ausbildungsberufen üblich ist, erfolgt die Finanzierung durch Zuschüsse von Bund, Ländern, eine Kammerumlage oder wie in der Baubranche durch eine Fondfinanzierung auf Basis eines Tarifvertrages (Dobischat 2006a, S. 47). Baethge (2001, S. 59) stellt fest, dass das duale Ausbildungssystem insgesamt ein einzel- wie volkswirtschaftlich kostengünstiges Ausbildungssystem darstellt.

Den Betrieben kommt bei der Finanzierung der dualen Ausbildung eine überragende Rolle zu, „denn sie tragen etwa 85% der gesamten Kosten des Dualen Systems“ (Dybowski/Gajo 2003, S. 15). Das BIBB hat für das Jahr 2000 eine Erhebung zu den betrieblichen Ausbildungskosten in Privatwirtschaft und öffentlichem Dienst für alle Ausbildungsbereiche im gesamten Bundesgebiet durchgeführt (Beicht/Walden 2002, S. 38 ff.). Für die Ausbildung im dualen System beliefen sich die Bruttokosten der Betriebe, d.h. die Ausbildungskosten ohne Berücksichtigung der Ausbildungserträge, auf 27,7 Milliarden Euro. Die Nettokosten betrugen im Jahr 2000 rund 14,7 Milliarden Euro (BMBF 2006, S. 367). Pro Auszubildenden und Jahr beliefen sich die Kosten auf 16.435 Euro. Berücksichtigt man die von den Auszubildenden erbrachten produktiven Leistungen von 7.730 Euro ergab sich eine Nettokostenbelastung der Arbeitgeber von 8.705 Euro (Beicht/Walden 2002, S. 40).

⁴⁴ Zur Kritik am Lernfeldkonzept vgl. hierzu beispielsweise auch Schelten/Zedler 2001, S. 48; Muster-Wäbs/Schneider 2001; Beyen 2003, S. 213 ff.

Der mit fast 90% größte Kostenposten für die Betriebe setzt sich aus den mit der Ausbildung verbundenen Personalkosten zusammen (Tillack 2001, S. 2). Darunter fällt z.B. auch die Ausbildungsvergütung für Auszubildende. Nach Paragraph 17 Absatz 1 BBiG sind die Ausbildungsbetriebe verpflichtet, den Auszubildenden eine angemessene Vergütung zu zahlen, die mit fortschreitender Berufsausbildung ansteigen muss. Die Höhe der Ausbildungsvergütung pro Ausbildungsjahr wird in den meisten Wirtschaftszweigen zwischen den Tarifpartnern im Rahmen von Tarifverhandlungen vereinbart.⁴⁵

Allein die Ausbildungsvergütungen nehmen einen durchschnittlichen Anteil von 37% der betrieblichen brutto-Ausbildungskosten ein.⁴⁶ Die gesamten Personalkosten der Auszubildenden, d.h. die Vergütungen einschließlich der gesetzlichen, tariflichen und freiwilligen Sozialleistungen, belaufen sich sogar auf die Hälfte der brutto-Ausbildungskosten (BMBF 2006, S. 362). Für die Betriebe stellen Ausbildungsvergütungen bedeutende Kostenfaktoren dar. Neben den mit der Ausbildung verbundenen Personalkosten investieren die Betriebe in Sach- und Anlagekosten beispielsweise des Arbeitsplatzes oder einer Lehrwerkstatt, in Lehrmaterialien, evtl. externe Lehrgänge und Eintragungs- sowie Prüfungsgebühren bei den zuständigen Stellen (Tillack 2001, S. 2). Diese unmittelbar durch die Ausbildung verursachten zusätzlichen Kosten wirken sich auch auf die Ausbildungsentscheidung der Betriebe aus. Laut Zimmer (2000, S. 19) wird seit Anfang der 1990er Jahre die Ausbildungsbereitschaft der Unternehmen durch betriebliche Strategien der Personalkostensenkung zunehmend geringer. Er stellt diesbezüglich fest, dass Unternehmen Ausbildung immer mehr als Kostenfaktor und immer weniger als eine Investition in die Zukunft sehen.⁴⁷

Andererseits steht den Ausbildungskosten der Betriebe durch eine Reihe ökonomischer Vorteile ein hoher Ausbildungsnutzen gegenübersteht. Mit einer eigenen Ausbildung fallen etwa im Vergleich zur Rekrutierung von externen Fachkräften geringere Kosten an (Dobischat 2006a, S. 47). Laut Beicht und Walden (2002, S. 43) wird die betriebliche Ausbildung daher insgesamt zu einer lohnenswerten Investition.⁴⁸

Die Kosten der Berufsschulen im dualen System beliefen sich im Jahr 2003 auf 3,157 Milliarden Euro und im Jahr 2004 auf 3,115 Milliarden Euro (BMBF 2006, S. 362). Für das Jahr 2005 entfallen 2,81 Milliarden Euro der Haushaltsmittel auf die Berufsschulen im dualen System (BMBF 2006, S. 368). Die Kostenabnahme erklärt sich vornehmlich über die jährlich geringere Zahl an neuen Auszubildenden aufgrund der rückläufigen Ausbildungsplatzzahlen.

⁴⁵ Für tarifgebundene Betriebe sind die für die einzelnen Ausbildungsjahre entsprechend festgelegten Vergütungssätze verbindliche Mindestbeträge, d. h. niedrigere Zahlungen sind unzulässig, übertarifliche Zuschläge dagegen möglich. „Nicht tarifgebundene Ausbildungsbetriebe richten sich häufig nach den in ihrer Branche und Region geltenden tariflichen Sätzen, obwohl sie diese nach derzeitiger Rechtsprechung um bis zu 20 % unterschreiten dürfen“ (BMBF 2006, S. 362).

⁴⁶ Im Jahr 2005 lagen die tariflichen Ausbildungsvergütungen in den alten Ländern im Gesamtdurchschnitt bei 623 Euro pro Monat; in den neuen Ländern bei 529 Euro pro Monat (BMBF 2006, S. 363). Es bestehen allerdings erhebliche Vergütungsunterschiede zwischen den Ausbildungsberufen. Hohe Ausbildungsvergütungen wurden im Jahr 2005 z.B. in den Berufen des Bauhauptgewerbes wie etwa Maurer, Zimmerer, Straßenbauer (durchschnittlich alte Länder 833 Euro, neue Länder 679 Euro pro Monat) oder im Beruf Gerüstbauer (alte Länder 817 Euro, neue Länder 684 Euro) gezahlt. Eher niedrige Ausbildungsvergütungen gab es beispielsweise in den Berufen Friseur (alte Länder: 415 Euro, neue Länder: 260 Euro), Florist (alte Länder: 424 Euro, neue Länder: 312 Euro), Bäcker (alte Länder: 457 Euro; neue Länder: 351 Euro) sowie Tischler (alte Länder: 492 Euro; neue Länder: 372 Euro) (BMBF 2006, S. 365).

⁴⁷ Vgl. hierzu beispielsweise auch Beicht/Herget/Walden 2002

⁴⁸ Vgl. hierzu beispielsweise auch die jeweils vom BIBB durchgeführte empirische Erhebung im Jahr 2002 bei rund 2.500 Betrieben zum „Nutzen der betrieblichen Ausbildung“ (Herget/Walden 2002) oder im Jahr 2004 bei 2.000 Unternehmen zu den „Möglichkeiten und Grenzen einer Erhöhung betrieblicher Ausbildungskapazitäten“ (Krekel/Troltsch 2006).

Es sei jedoch angemerkt, dass die Ausgaben der öffentlichen Hand (Bund, Länder, Bundesagentur für Arbeit) zur Finanzierung der beruflichen Aus- und Weiterbildung in den letzten zwei Jahrzehnten um ein Beträchtliches gestiegen sind (BMBF 2006, S. 368). Dies erklärt sich zu einem Großteil über die seitens des Staates notwendige Finanzierung von „alternativen“ vollzeitschulischen Ausbildungsgängen in Folge des Mangels an dualen Berufsausbildungsmöglichkeiten. Der Staat kompensiert auf diese Weise die seit Jahren rückläufige Ausbildungsbereitschaft der Wirtschaft, wodurch eine erhebliche finanzielle Belastung der öffentlichen Haushalte entsteht (Dobischat 2006, S. 4). An dieser Situation wird deutlich, dass die Frage der Finanzierung der Berufsausbildung grundsätzlich die klassische Dimension „Staat oder Markt“ betrifft.

Als möglicher Ausweg aus der prekären Lage am Ausbildungsstellenmarkt wird mit Bezug zur Finanzierung wiederholt eine Ausbildungsplatzabgabe gefordert. Diese stellt eine finanzielle Sonderabgabe dar, die von den nicht oder nicht ausreichend ausbildenden Betrieben in einen Fond abgeführt werden muss. Die somit zur Verfügung stehenden Mittel sollen für die Subventionierung von Ausbildungsplätzen bei ausbildungsbereiten Unternehmen eingesetzt werden (Dobischat 2006a, S. 48). Das Konzept der Ausbildungsplatzabgabe wurde bislang aufgrund von massiven Protesten insbesondere der Arbeitgeberverbände – wie sie etwa im Bericht über die Sitzung 1/2004 des BIBB Hauptausschuss von Spillner (2004, S. 1) oder in der Stellungnahme des KWB (2004a) dokumentiert wurden - nicht eingeführt.

2.1.6 Die Durchlässigkeit des Bildungssystems in Deutschland: Einordnung der dualen Berufsausbildung

In Deutschland liegt eine deutliche Trennung zwischen der allgemeinen und der beruflichen Bildung vor. Sie gilt als strukturkonstituierendes Merkmal des deutschen Bildungssystems und wirkt sich - wie im Folgenden an der Einordnung der dualen Berufsbildung gezeigt wird - negativ auf die Durchlässigkeit aus. Historisch betrachtet steht sie im engen Zusammenhang mit den Ideen der neuhumanistischen Bildungstheoretiker. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts trat beispielsweise Wilhelm von Humboldt als Vertreter dieser Denkweise für eine strikte Trennung von allgemeiner und spezieller, d.h. direkt auf berufliche Tätigkeiten vorbereitender Bildung, ein (Eckert 2003, S. 41).⁴⁹ In der Folge dieser Überlegungen bildete sich eine dreisäulige Struktur des niederen, mittleren und höheren Schulwesens heraus. Dabei waren Übertrittsmöglichkeiten von der niederen Schulbildung im Rahmen der Volksschule in das höhere Schulwesen so gut wie ausgeschlossen (Kutscha 2006, S. 38). Mit Abschluss der Volksschule traten die Schüler entweder direkt in die Arbeitswelt ein oder sie begannen eine betriebliche Lehre.

Bis heute ist die gegliederte Säulenstruktur des Bildungssystems in Deutschland erhalten geblieben. Das auch nach der Deutschen Wiedervereinigung weiterhin gültige so genannte „Hamburger Abkommen“ der Ministerpräsidenten der Bundesländer von 1964 *„bestätigt einerseits die Struktur des nach Abschlüssen hierarchisch gegliederten, zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung institutionell getrennten Schulwesens, es ermöglicht andererseits innerhalb dieser Struktur Reformen mit dem Ziel größerer Durchlässigkeit*

zwischen den Schularten und –stufen des allgemeinen und beruflichen Schulwesens“ (Kutscha 2006, S. 38). Mit anderen Worten wirkt sich die Abgrenzung zwischen der allgemeinen und der beruflichen Bildung auf die Durchlässigkeit zwischen diesen beiden Ebenen aus, so dass Reformbedarf besteht. Baethge (2001, S. 65) spricht vom Problem der institutionellen Segmentierung, dessen Lösung in der Vergangenheit immer wieder angemahnt worden sei. Die mit der institutionellen Segmentierung verbundenen unterschiedlichen Regulationsprinzipien für die verschiedenen Bildungsbereiche bedingen relativ hohe Barrieren sowohl für Übergänge als auch für die inhaltliche Abstimmung und Koordinierung. So ist in Deutschland die Allgemeinbildung von der Grundschule bis zur Universität weitgehend schulisch organisiert und staatlich reguliert sowie kontrolliert. Die berufliche Bildung hingegen organisieren und kontrollieren zum größten Teil die Kammern und die Tarifparteien, in der Weiterbildung wiederum übernehmen dies vor allem intermediäre Verbände der Anbieter von Weiterbildung (Baethge 2001, S. 65 f.).

Bezogen auf die duale Berufsausbildung muss festgehalten werden, dass sie mit der allgemeinen Bildungsebene nicht bzw. unzureichend verbunden ist. Richter (1999, S. 72) nennt unter anderem als einen Kritikpunkt am dualen Ausbildungssystem den mühsamen Ausstieg oder Wechsel zu anderen Ebenen des Bildungssystems.⁵⁰

Die insgesamt bestehende mangelhafte Anschlussfähigkeit für Weiterbildung und Studium stellt ein gravierendes Defizit der dualen Berufsausbildung dar. Für weiterführende Hochschulstudiengänge fehlt die erforderliche Fortführung der Allgemeinbildung, und *„in der Weiterbildung schließen in der Regel nur wenige Fortbildungsberufe an eine vorhergehende Erstausbildung mit zwischenzeitlicher Berufstätigkeit an“* (Zimmer 2000, S. 23). Eine Durchlässigkeit bzw. Verzahnung zwischen dualer Berufsausbildung, Weiterbildung und Studium liegt demnach nur in beschränktem Umfang vor.

Die Kritik bezieht sich dabei sowohl auf die horizontale als auch auf die vertikale Ebene. Auf horizontaler Ebene gibt es in Deutschland kaum fachliche Überschneidungen zwischen den durch die duale Ausbildung und den durch die vollschulische Ausbildung z.B. an Berufsfachschulen abgedeckten Berufen (Baethge/Solga/Wiek 2007, S. 81).

Auf der vertikalen Ebene besteht heute als Resultat des angesprochenen Reformbedarfs und entsprechender Maßnahmen die Möglichkeit, den Abschluss einer dualen Berufsausbildung mit einem Abschluss der SEK I gleichzustellen und damit zu erwerben (Tessaring 1998, S. 24). Die vertikale Durchlässigkeit auf andere Bildungsebenen beschränkte sich für Absolventen des dualen Systems lange Zeit auf den Übergang zur weiterführenden Ausbildung an Fach-, Techniker- oder Meisterschulen. Zur Verbesserung dieser Situation haben bereits seit Anfang der 70er Jahre einzelne Bundesländer den so genannten „Dritten Bildungsweg“ als Hochschulzugang Berufserfahrener ohne Abitur eingeführt. Die Zugangsvoraussetzungen für diesen Sonderweg sind mittlerweile in fast allen Hochschulgesetzen der Länder festgelegt. In der Regel müssen eine abgeschlossene Berufsausbildung, eine vorgeschriebene Mindestdauer an Berufstätigkeit und ggf. bestimmte Fort- und Weiterbildungsabschlüsse nachgewiesen werden. Der Zugang erfolgt entweder über eine Eignungs- und Einstufungsprüfung oder im Rahmen eines Probestudiums bzw.

⁴⁹ Punkt 2.3.4 geht auf das mit der neuhumanistischen Ausrichtung des Bildungssystems verbundene Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung ein.

⁵⁰ Vgl. hierzu beispielsweise auch Baethge/Solga/Wiek 2007, S. 58 ff.

eines Direktzugangs (Mucke 2006, S. 278). Die rechtlichen Regelungen für die Durchlässigkeit von der Berufs- zur Hochschulbildung sind in vielen Bundesländern verbessert worden. Laut Baethge, Solga und Wieck (2007, S. 80 f.) gilt es jedoch, die nach wie vor bestehenden Strukturprobleme für eine (weitere) Erhöhung zu lösen.

Als weitere Reform- bzw. Verbesserungsmaßnahmen sind die dualen Studiengänge und die so genannten doppelqualifizierenden Berufsausbildungen zu nennen. Duale Studiengänge verbinden ein grundständiges Studium mit einer betrieblichen Ausbildung. Sie basieren auf einer Kooperationsbeziehung zwischen dem ausbildenden Unternehmen und der Hochschule/ Berufsakademie.⁵¹ Die Beteiligung der Unternehmen bei der Entwicklung und Festlegung der Studieninhalte und die kundenorientierte Ausrichtung der Hochschulen und Akademien sorgen für ein bedarfsgerechtes Studienangebot. Darüber hinaus findet häufig eine Verknüpfung oder Übertragung von Ausbildungsinhalten in der Berufsschule auf Lehrinhalte an der Hochschule statt. Derzeit gibt es bundesweit 545 duale Studiengänge in den Bereichen Wirtschaft, Ingenieurwesen und Informatik. Im April 2005 waren rund 42.500 Studierenden eingeschrieben (BMBF 2006, S. 512 f.). Voraussetzung für die Aufnahme eines dualen Studienganges ist das Abitur.

Doppelqualifizierende Berufsausbildungen ermöglichen neben dem Abschluss einer Berufsausbildung nach dem BBiG gleichzeitig einen schulischen Abschluss, der zum Eintritt in weiterführende Schulen oder in Hochschulen berechtigt.⁵² Dafür sind bestimmte Voraussetzungen wie z.B. der Besitz des Realschulabschlusses zu erfüllen. Der Erwerb erfolgt im Rahmen einer Zusatzqualifizierung, die parallel zur dualen Ausbildung durch Angebote des Betriebes oder der Berufsschule in Abend- und/oder Wochenendkursen realisiert wird. *„Knapp 62 % aller Zusatzqualifikationen schließen mit einer Prüfung, meist bei einer Kammer oder einer Bildungsstätte, ab“* (BMBF 2006, S. 510).

Zimmer (2000, S. 23) verweist darauf, dass sowohl duale Studiengänge als auch doppelqualifizierende Berufsausbildungen bislang auf bestimmte Branchen und regional begrenzt geblieben sind. Zudem sind die genannten eingeführten Möglichkeiten mit selektiven Zugangsvoraussetzungen wie etwa einem entsprechenden Schulabschluss verknüpft.⁵³

An dieser Stelle sei angemerkt, dass die Arbeitnehmergruppe im Berufsbildungsbericht 2006 für die Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen Berufsausbildung und Hochschulstudium - neben der Anrechnung beruflicher Qualifikationen und der Anerkennung von beruflichen Abschlüssen auf Bachelor-Niveau - den Ausbau von Doppelqualifikationen fordert (BMBF 2006, S. 56).

⁵¹ Beispielhaft seien die dualen Studiengänge der Berufsakademie Mannheim genannt; vgl. hierzu auch Trotha 200, S. 143 ff.

⁵² Das BMBF (2006, S. 512) gibt im Berufsbildungsbericht 2006 an, dass im Jahr 2006 gut 1.500 Angebot für den Erwerb der Studienberechtigung parallel zur Ausbildung bestehen, an denen über 6.200 Auszubildende teilnehmen. Angesicht von jährlich rund 200.000 Ausbildungsanfängern mit Realschulabschluss bestünde jedoch noch großes, derzeit ungenutztes Potential zur Höherqualifizierung.

⁵³ Punkt 2.3.3 behandelt in diesem Zusammenhang die Frage der freien Berufswahl im Rahmen des dualen Systems in Deutschland.

2.1.7 Die Beratungsstrukturen innerhalb des dualen Systems in Deutschland

Die Beratungsstrukturen innerhalb des dualen Ausbildungssystems sind in mehrere Bereiche unterteilt.

Zum Einen ist den zuständigen Stellen, d.h. in der Regel den Kammern, über Paragraph 76 Absatz 1 Nr. 2 BBiG gesetzlich übertragen worden, die Durchführung unter anderem der Berufsausbildung zu überwachen und sie durch Beratung der an der Berufsausbildung beteiligten Personen zu fördern. Die Beratungsaufgabe bezieht sich folglich nicht nur auf die Auszubildenden, sondern auch auf den Ausbilder bzw. Ausbildenden und z.B. die Eltern. Zudem erfolgt eine Zusammenarbeit mit weiteren Institutionen wie etwa der Berufsschule und der Arbeitsagentur. Paragraph 76 Absatz 1 Satz 2 BBiG verpflichtet die zuständige Stelle, für die Beratung entsprechende Berater zu bestellen. Für die Qualifikation gibt es keine Vorgaben; die Berater sollten jedoch über berufs- und arbeitspädagogische Kenntnisse verfügen und Berufserfahrung in dem von ihnen betreuten Bereich haben (Weibert 2006, S. 43). Meist üben daher Praktiker, wie z.B. Handwerksmeister, die Aufgabe nach dem Abschluss einer Zusatzqualifikation etwa über ein entsprechendes Seminar aus. Die Berater sind in der Regel bei den zuständigen Stellen angestellt und ihnen gegenüber verantwortlich; der Berufsbildungsausschuss ist über Ihre Tätigkeiten zu unterrichten (Paragraph 79 Absatz 3 Nr. 3 BBiG).⁵⁴ Unabhängig und neutral informieren und beraten sie beispielsweise über:

- Ausbildungsmöglichkeiten,
- Ausbildungsvertrag sowie die sich daraus ergebenden Rechte und Pflichten,
- Art und Einrichtung der Ausbildungsstätte,
- Anforderungen an die persönliche und fachlichen Eignung der Ausbildenden und der Ausbilder sowie Bestellung von Ausbildern,
- Verkürzung und Verlängerung von Ausbildungszeiten,
- Berichtsheftführung,
- Zwischen-, Gesellen- und Abschlussprüfungen (Anmeldung, Zulassung, Anforderungen und Ablauf),
- Aufstiegs-, Fortbildungs- und Förderungsmöglichkeiten,
- Teilnahme an Ausbildungsmaßnahmen außerhalb der Ausbildungsstätte (Ausbildernetz.de 2007).

Die Beratungsfunktion schließt neben fachlichen und rechtlichen Fragen auch Hilfe bei der Bewältigung von Konflikten und Streitigkeiten in der Ausbildung mit ein. Die gleichzeitige Überwachungs- und Beratungsaufgabe wird vor allem durch Besuche der Ausbildungsstätten, Sprechstunden sowie Informationsveranstaltungen, Einzel- und Gruppenberatungen realisiert. Unterstützend wirkt dabei die Pflicht der ausbildenden Betriebe, die *„notwendigen Auskünfte zu erteilen und Unterlagen vorzulegen sowie die Besichtigung der Ausbildungsstätte zu gestatten“* (Paragraph 76 Absatz 2 BBiG). Der Berater wirkt auf die Behebung von festgestellten Mängeln hin und bietet insgesamt

⁵⁴ Auf den Internetseiten der Kammern befindet sich ein Bereich „Ausbildung“ / „Berufsausbildung“, der in der Regel einen weiterführenden Link zum Ausbildungsberater enthält; siehe z.B. <http://www.hwk-aachen.de/ausbildung/ausbildungsberater.shtml> oder <http://www.ihk-schleswig-holstein.de/produktmarken/bildung/ausbildung/ausbildungsberatung/ausbildungsberater/beraterkiel.jsp> oder <http://www.landwirtschaftskammer.de/bildung/forstwirt/index.htm>

lösungsorientierte Unterstützung im Rahmen der einzelfallbezogenen Beratung und Überwachung der betrieblichen Ausbildung im dualen System an.

Ein zweiter Bereich der Beratungsstrukturen innerhalb des dualen Ausbildungssystems liegt in der Zuständigkeit der Länder. Die jeweiligen Schulgesetze der Länder regeln die Beratungsangebote an den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen. Aufgrund des absolvierten Lehramtsstudiums besitzen die entsprechend benannten Fachlehrer oder Beratungslehrer grundsätzlich pädagogische und psychologische Kenntnisse. Einige Beratungslehrer haben darüber hinaus eine Zusatzqualifizierung in diesen Bereichen absolviert (OECD 2002, S. 2681). Die Beratungsstrukturen beziehen sich stark auf die Berufswahl z.B. einer dualen Ausbildung und den Übergang von Schule in den Beruf sowie insgesamt die Wahlmöglichkeiten im Bildungssystem.⁵⁵ Die Beratung findet insbesondere in den allgemeinbildenden Schulen statt. In den Schulen der SEK I und II ist die Berufswahlorientierung und –vorbereitung ein fester Bestandteil der Arbeit bzw. des Lehrplans.⁵⁶

Die Aufgabe der Beratung über die Berufswahlvorbereitung und den Übergang von Schule in den Beruf nehmen die Schulen dabei in Zusammenarbeit mit der Bundesagentur für Arbeit (BA) und ihren örtlichen Arbeitsagenturen wahr. Die Zusammenarbeit basiert auf der Rahmenvereinbarung zwischen KMK und BA vom 15.10.2004, welche die bis dato gültige Vereinbarung aus dem Jahr 1971 ablöst. Das Beratungsangebot der BA ist daher als dritter Bereich der Beratungsstrukturen innerhalb des dualen Ausbildungssystems zu nennen. Nach dem Sozialgesetzbuch Dritter Teil (SGB III) haben die BA und ihre örtlichen Arbeitsagenturen unter anderem die Aufgabe der Berufsberatung (Paragraph 3, 4 und 29 SGB III). Die Paragraphen 29 bis 34 SGB III regeln dabei das Angebot an Berufsberatung. Es umfasst berufliche Beratung und Berufsorientierung. Außerdem haben die Arbeitsagenturen Ausbildungs- und Arbeitsvermittlung anzubieten (Paragraphen 35 – 40 SGB III).⁵⁷ Dazu gehört z.B. die Vermittlung in duale Berufsausbildungsverhältnisse.

Die Qualifizierung der Berufsberater der BA befindet sich derzeit in einer Umstrukturierungsphase. Bislang hat die BA Beratungsanwärter im Rahmen eines dreijährigen Fachhochschulstudiums speziell ausgebildet. Als neues Konzept wird seit September 2006 ein Bachelor-Studium an der neu gegründeten Hochschule der Bundesagentur für Arbeit in Mannheim⁵⁸ angeboten.

Ergänzend sei angemerkt, dass 1998 das Monopol der BA im Bereich der Berufsberatung und Ausbildungsvermittlung aufgehoben wurde (OECD 2002, S. 2680). Bezogen auf Berufsberatungsdienste hatte die BA jedoch von der damit verbundenen Möglichkeit des Verbots entsprechender Aktivitäten zum Schutz der Ratsuchenden in keinem Fall Gebrauch gemacht. Folglich bestehen parallel zu den erwähnten Beratungsstrukturen auch Angebote

⁵⁵ Die KMK definiert, dass es Beitrag und Ziel der Schulen ist, „alle Jugendlichen zu Schulabschlüssen und damit zu notwendigen Qualifikationen für die Aufnahme einer Ausbildung, eines Studiums oder einer Arbeit zu führen“ (KMK und BA 2004, S. 2, Punkt 1.2).

⁵⁶ Die Schulen integrieren für die Berufswahlvorbereitung die Vermittlung von grundlegenden Kenntnissen in Wirtschafts- und Arbeitswelt und fachbezogene sowie fächerübergreifende Informationen über die Grundlagen der Berufswahlentscheidung in den Lehrplan (KMK und BA 2004, S. 2, Punkt 1.2).

⁵⁷ Mit Bezug zur dualen Berufsausbildung berät und informiert die BA zudem über die Fördermöglichkeiten der Berufsausbildungsbeihilfe nach den Paragraphen 59 ff. SGB III sowie der so genannten ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH) nach den Paragraphen 240 ff. SGB III und gewährt die entsprechenden Leistungen bei Erfüllung der Voraussetzungen.

⁵⁸ Die Hochschule der Bundesagentur Arbeit ist in Folge der Umstrukturierung der BA hervorgegangen aus der Fachhochschule des Bundes, Fachbereich Arbeitsverwaltung und löst diese mit einem eigens akkreditierten neuen Konzept ab.

aus dem privaten Sektor. Die OECD (2002, S. 2687) stellt jedoch fest, dass Art, Umfang, Aufteilung und Verbreitung sowie Verdienstquellen der privaten Beratungsangebote unklar sind.

Festzuhalten bleibt, dass die Beratungsstrukturen innerhalb oder mit Bezug zur dualen Ausbildung eine deutliche Heterogenität in den Zuständigkeiten und in den Rechtsgrundlagen aufweisen. Das gleiche gilt für die Qualifizierung der Berater, wobei sich hier - kritische - Fragen bezüglich der beraterischen Kompetenzen aufdrängen.⁵⁹ Zudem haben die jeweiligen Berater weitere, spezifische Aufgaben wie z.B. die Ausbildungsvermittlung oder die Überwachung und Kontrolle der Ausbildungsbetriebe wahrzunehmen.

Die individuelle Einzelberatung lässt sich jedoch als gemeinsame Übereinstimmung in der Aufgabenstellung und als Kern des jeweiligen Beratungsangebotes feststellen. Als weitere Gemeinsamkeiten sind die Information von Ratsuchenden und die Kooperationen mit anderen Institutionen zu nennen.

Kritisch zu hinterfragen und ggf. zu untersuchen wäre, ob angesichts der heterogenen Aufstellung die derzeitigen Netzwerke und Kooperationsvereinbarungen alle Beratungsbereiche und individuellen Beratungsbedarfe abdecken. Als konkretes Beispiel eines problematischen Bereichs sei die Beratung von Abbrechern einer dualen Berufsausbildung genannt. Die Berater der Kammern unterstützen und helfen in diesem Fall, solange ein Berufsausbildungsverhältnis besteht. Die OECD (2002, S. 2684, Punkt 23) stellt in diesem Zusammenhang fest, dass Auszubildende bei der Absicht oder der erfolgten Aufgabe der Berufsausbildung eine begrenzte Beratung durch die Ausbildungsberater erhalten können. Für eine professionelle Beratung können diese Jugendlichen dann an die BA verwiesen werden. Die Jugendlichen müssen sich jedoch freiwillig bei der BA für eine Berufsberatung melden. Erfolgt dies nicht, weil sie z.B. einen Job ohne formale Qualifikationsanforderungen gefunden haben, werden sie von keiner Institution weiter beraten. Sie gehen „unbemerkt“ als An- bzw. Ungelernte in den Arbeitsmarkt über.

Angesichts der zunehmend schwierigen Situation von an- und ungelernten Arbeitskräften auf dem Arbeitsmarkt sollte ein solches Szenario durch entsprechende Berufsberatungsstrukturen zumindest reduziert wenn nicht gar verhindert werden. Kapitel 4 greift diesen Aspekt hinsichtlich der entsprechenden Ausrichtung und damit des möglichen Einflusses der europäischen Berufsbildungspolitik auf.

2.2 Arbeitsmarkt-Komponenten des dualen Systems in Deutschland

Der Arbeitsmarkt in Deutschland ist grundsätzlich berufsförmig organisiert, d.h. er wird anhand von Berufen strukturiert und transparent gemacht. *„Berufe dienen der Beschreibung des nationalen Arbeitskräftepotentials; sie sind wesentliche Kategorien bei Bewerbung und Rekrutierung von Fachkräften/Beschäftigten und stellen zudem ein Eckdatum für die tarifliche Eingruppierung dar“* (Laur-Ernst 2000, S. 1). Die Strukturierung des deutschen Arbeitsmarktes nach dem Berufskonzept ist im internationalen Vergleich als Besonderheit auszuweisen. Wie in den Punkten 2.1.1 und 2.1.4 erwähnt, stellt das Berufskonzept das

⁵⁹ Vgl. hierzu Ertelt 2006, S. 2 ff.; Ertelt /Schulz 1997, S. 325 ff.

Strukturierungsprinzip der dualen Ausbildung dar. Die Orientierung am Berufskonzept spielt daher eine maßgebliche Rolle für die folgenden - arbeitsmarktbezogenen - Ausführungen. Sie beruht auf traditionellen und historisch gewachsenen Strukturen, die für ein besseres Verständnis an dieser Stelle in gebotener Kürze skizziert werden.⁶⁰

Der Ursprung der dualen Berufsbildung geht auf das handwerkliche Zunftwesen im Mittelalter zurück. Die Zünfte und Gilden regelten für ihre jeweiligen Berufsstände die betriebliche Lehre. Aus dieser jeweiligen berufsrechtlichen Regelung, der so genannten Meisterlehre, wurde eine systematische Ausbildung in Betrieb und Schule entwickelt. Die Berufsschulen gingen hervor aus den so genannten Sonntags- und Fortbildungsschulen (Reuter-Kumpmann 2004, S. 11). Diese religiösen und gewerblichen Schulen entstanden ab dem 16. Jahrhundert und vermittelten Schreib-, Lese- sowie Rechenkenntnisse. *„Zwar wurde die Berufsschulpflicht erst 1938 endgültig eingeführt, aber schon vor mehr als hundert Jahren konnten die Betriebe durch öffentliche Regelungen dazu verpflichtet werden, ihre Lehrlinge in die Berufsschule zu schicken“* (BIBB 2006, S. 10 f.).

Es muss festgehalten werden, dass die jeweiligen Zünfte eine die Berufs- und Erwerbsinteressen weit übergreifende gesellschaftliche Einrichtung darstellten. Die Lehre führte den Lehrling nicht nur in die Arbeitswelt der entsprechenden Zunft, sondern auch in deren Lebenswelt ein. Mit der Berufsbildung verbunden war ein weitergehendes pädagogisches Verständnis von Berufsbildung: es bestand ein gesellschaftlicher und erzieherischer Auftrag. Eine Zunft *„konnte ihren Ausbildungsauftrag folgerichtig nicht auf die Qualifizierung des Nachwuchses für die Ausfüllung eines aus ihrer gesellschaftlichen Betriebsamkeit herausgelösten Arbeitsplatzes beschränken, sondern musste diesen Arbeitsplatz in seinem gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Kontext sehen.“* (Lipsmeier 1999, S. 21). Im Zunftwesen dienten die berufliche Bildung und der erlernte Beruf als Medium für die gesellschaftliche Eingliederung und damit der Sozialisierung. Im Unterschied zu anderen europäischen Ländern wird Berufsbildung in Deutschland nach wie vor nicht nur als Mittel der Wirtschaftspolitik gesehen, sondern zudem mit einem Bildungsauftrag verbunden (Zimmer 2000, S. 30).⁶¹

Die „Geburtsstunde“ der heutigen Form der dualen Berufsausbildung in Deutschland liegt am Anfang des 20. Jahrhunderts: mit beginnender Industrialisierung übernahmen die Industriebetriebe das Konzept der handwerklichen Ausbildung und passten es ihren Bedürfnissen an. Für die berufliche Qualifizierung der benötigten industriellen Facharbeiter legten sie einen verbindlichen Katalog der jeweils relevanten Fertigkeiten und Kenntnissen sowie der Ausbildungsdauer fest. Somit wurden nach und nach bundesweit einheitliche Ausbildungsstandards der Facharbeiterqualifizierung geschaffen. *„Dieser Schritt wurde in anderen Industriestaaten, die auch über eine handwerkliche Ausbildungsgeschichte verfügten, nicht getan.“* (BIBB 2006, S. 10).⁶²

⁶⁰ Vgl. hierzu beispielsweise auch Baethge/Solga/Wieck 2007, S. 15 ff.

⁶¹ Punkt 2.4 geht auf den Bildungsauftrag im Zusammenhang mit der Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung ein.

⁶² Greinert (2004, S. 18) führt hierzu wie folgt aus: *„Paradoxerweise hat jedoch der Industrialisierungsprozess in Europa kein einheitliches Berufsausbildungsmodell hervorgebracht, ganz im Gegenteil: Er hat die in den europäischen Staaten in etwa gleichartige und über die Jahrhunderte hinweg bewährte handwerklich-ständische Berufsausbildung mehr oder weniger radikal aufgelöst und eine Vielzahl von prima vista nicht ohne weiteres vergleichbaren „modernen“ Ausbildungssystemen entstehen lassen“*. Er identifiziert diesbezüglich folgende drei Grundtypen der beruflichen Bildung in Europa: das liberal-marktwirtschaftliche Modell, welches in

Mit der bis heute in Deutschland vorherrschenden dualen Berufsbildung untrennbar verbunden ist die Stärke des deutschen Bildungssystems im mittleren Qualifikationsbereich. Sie „wurde bis in die Gegenwart hinein zu den großen Wettbewerbsvorteilen der Bundesrepublik gezählt“ (Baethge 2001, S. 59). Die über die duale Ausbildung erfolgende fachliche Qualifizierung der Arbeitnehmerschaft hat zu wirtschaftlichem Erfolg und internationalem Ansehen Deutschlands beigetragen (Brötz 2005, S. 163, Baethge/Solga/Wiek 2007, S. 18).

2.2.1 Die duale Ausbildung in Bezug zum Bedarf der Betriebe

Die folgenden Ausführungen betrachten zunächst grundsätzlich, inwieweit die duale Ausbildung auf den Bedarf der Betriebe ausgerichtet ist. Daran schließt sich die Betrachtung der Beschäftigungsfähigkeit aus Sicht der Betriebe an. Ausführungen zur Transition, d.h. zum Übergang von der Schule in die Ausbildung und von der Ausbildung in das Erwerbsleben, folgen unter Punkt 2.2.3.

Ausgangspunkt einer Anpassung oder Neuordnung von dualen Ausbildungsberufen ist in der Regel ein entsprechender, von der Wirtschaft mitgeteilter Qualifikationsbedarf (siehe Punkt 2.1.4). Folglich ist die duale Ausbildung auf die jeweils formulierten aktuellen Bedürfnisse der Wirtschaft ausgelegt. Zudem wirken die Unternehmen bzw. die Arbeitgebervertreter gleichberechtigt an der Erstellung und Gestaltung der Ausbildungsordnungen mit. Sie bringen ihre Anforderungen, Sichtweisen und Bedarfe daher direkt in die Entwicklung bzw. Neuordnung der dualen Ausbildungsberufe ein.

Wie erwähnt besteht jedoch Kritik gegenüber dem Neuordnungs-, bzw. Abstimmungsverfahren. Bezogen auf den Bedarf der Betriebe wird insbesondere die Dauer der Verfahren bemängelt: Ausbildungsordnungen würden aufgrund des diesbezüglich hohen Zeitfaktors zu langsam an die sich ändernden Erfordernisse des Marktes angepasst werden. Die Forderung nach einer möglichst hohen Aktualität der Ausbildungsziele und -inhalte steht dabei im Konflikt mit der konsensuellen Entwicklung von Mindeststandards. Euler (1998, S. 44, S. 63) fasste 1998 zusammen, dass dem Verfahren *„eine gewisse Schwerfälligkeit, Langwierigkeit und zuweilen auch Blockierung bei der Anpassung der Ordnungsgrundlagen an veränderte Rahmenbedingungen immanent [ist]. (...) Die Qualifikationsprofile der Ausbildungsberufe sind chronisch antiquiert, weil die langen Entwicklungszeiten in Verbindung mit immer kürzeren Innovationszyklen und einem hohen Obsoleszenztempo dazu führen, dass die neu entwickelten Ordnungsgrundlagen schon bald nach ihrem Inkrafttreten wieder überholt sind“*. Angesichts des hohen Zeitaufwands und damit verbundener negativer Folgen hielt die Bundesregierung eine Verschlankung und Beschleunigung der Abstimmungsverfahren bei der Schaffung und Neuordnung von Ausbildungsberufen für notwendig (BMBF 2004, S. 5 f.). Laut Kutscha (2006, S. 60 f.) haben sich die Bundesregierung als Verordnungsgeber und die Sozialpartner im Rahmen ihrer Beschlüsse zur „Modernisierungsoffensive“ darauf verständigt, dass Verfahren zur Modernisierung von Ausbildungsberufen nicht länger als 12 Monate, Verfahren zur Entwicklung neuer Ausbildungsberufe nicht länger als 24 Monate in Anspruch nehmen sollen.

England seinen Ursprung hat, das in Frankreich verwurzelte etatistisch-bürokratische Modell, welches auch als Schulmodell bezeichnet wird, und das dual-korporatistische Modell Deutschlands.

Zudem wird kritisiert, dass die Ausbildungsordnungen nicht genügend sich herausbildende neue Tätigkeitsprofile reflektieren (Richter 1999). Hierzu gehören beispielsweise duale Ausbildungsberufe im Dienstleistungssektor (Greinert 2003, S. 6; Baethge 2001, S. 48; Pütz 1999a, S. 50).⁶³ Baethge, Solga und Wiek (2007, S. 18 ff.) verweisen jedoch darauf, dass das duale Ausbildungsmodell im Dienstleistungssektor keine ähnlich hohe Bedeutung hat wie in Handwerk und Industrie. Dies rührt ihrer Aussage nach aus dem industriellen bzw. handwerklichen Ursprung der dualen Ausbildung. Anders Der Dienstleistungssektor bildet so die Autoren traditionell weniger stark im dualen System aus als das verarbeitende Gewerbe. Anders ausgedrückt wird der Bedarf der Betriebe dieses Wirtschaftssektors nicht oder nicht ausreichend über das duale Ausbildungsmodell abgebildet. Angesichts dieser Aspekte und der fortschreitenden Tertiarisierung der Wirtschaft schließen Baethge, Solga und Wiek (2007, S. 27) für das traditionelle duale System, dass dieses *„offensichtlich der Entwicklung zur Dienstleistungsökonomie nicht mehr entspricht“*.

An dieser Stelle seien die in Punkt 2.1.4 genannten Kritikpunkt der mangelnden Flexibilität und Breite der Ausbildungsordnungen aufgegriffen. Wie erwähnt werden diese angemahnt, um insbesondere mit dem beschleunigten Wandel der Qualifikationsanforderungen im Beschäftigungssystem - auch in Richtung der Tertiarisierung – mitzuhalten und so den Bedarf der Betriebe zu erfüllen.

Der Bedarf an höherer Flexibilität nicht nur in den Ausbildungsberufen, sondern generell den Arbeitnehmern gegenüber, besteht angesichts der hohen Innovationsdynamik in der Wirtschaft und dem entsprechend beschleunigten Wissensverfall. Er erklärt sich auch über den generell in den Industrienationen wahrzunehmenden Wandel von der traditionellen berufs- und funktionsbezogenen zur prozessorientierten Betriebs- und Arbeitsorganisation. In dieser neuen Organisationsform erhöhen sich die Anforderungen an alle Mitarbeiter. Sie müssen in integrierten Gesamtprozessen agieren (können). Ihre Aufgabe besteht beispielsweise nicht mehr allein in der nach Funktionen / Berufen aufgeteilten Herstellung von Gütern, sondern umfasst gleichzeitig die damit verbundenen Dienstleistungen wie z.B. den Kundenservice. Heidling und Meil (2005, S. 26) stellen fest, dass die entsprechenden Arbeitsprozesse über einzelne Abteilungen eines Betriebs, über verschiedene Betriebe eines Unternehmens oder zwischen Unternehmen auf nationaler und internationaler Ebene organisiert sind. Sie bezeichnen die somit entstandene neue Arbeitsform als „verteilte Arbeit“.

Über die Zukunftsfähigkeit der dualen Ausbildung in dieser neuen, geänderten Arbeitsorganisation gibt es unterschiedliche, teils kontroverse Meinungen. Beispielhaft seien zwei gegenläufige Positionen aufgeführt.

Einige Kritiker behaupten, dass die traditionelle duale Ausbildungsform den Anforderungen einer prozessorientierten Betriebs- und Arbeitsorganisation nicht gerecht wird.⁶⁴ Der

⁶³ Im Jahre 2001 wurde erstmals ein breites Konzept für unterschiedliche, neue und personenbezogene Dienstleistungen geschaffen. Dies geschah indem folgende drei Dienstleistungsberufe in einer Ausbildungsordnung erlassen wurden: Verkaufskaufmann, Sport- und Fitnesskaufmann und Kaufmann im Gesundheitswesen. Die unterschiedlichen Berufe werden über gemeinsame Kernqualifikationen im Bereich der kaufmännischen und betriebswirtschaftlichen Grundlagen, der Technikanwendung und den sozialen sowie methodischen Kompetenzen verbunden (Brötz 2005, S. 166); vgl. hierzu beispielsweise auch Paulini-Schlottau 2000, S. 25 f.

⁶⁴ Vgl. hierzu beispielsweise Baethge 2004, S. 340 ff.; Baethge 2001, S. 48 ff., wie auch Geißler zitiert in Euler 1998, S. 54 ff..

vermittelte Beruf konzentriert sich laut Baethge und Baethge-Kinsky (1998, S. 466) auf einen inhaltlich relativ engen, wenn auch von Beruf zu Beruf in der Breite variierenden Tätigkeitskern und ist räumlich an einen begrenzten Aktionsradius gebunden. Zudem geht das berufliche Qualifikationsprofil von einer zeitlich hohen Kontinuität des Arbeitseinsatzes aus und basiert unter anderem auf der Langlebigkeit betrieblicher Produktionsstrukturen. Diese Grundlagen sind laut Aussage der Autoren in der prozessorientierten Betriebs- und Arbeitsorganisation nicht gegeben. Nach Meinung von Baethge (2004, S. 340 ff.) wird die bei dualen Ausbildungsberufen bzw. bei Berufen allgemein festgelegte inhaltliche, räumliche und zeitliche Handlungskonstellation durch die neuen umfassenden Anforderungen quasi entgrenzt.⁶⁵ Damit löst sich seiner Ansicht nach in der prozessorientierten Betriebsorganisation zwar nicht der fachliche Kern, wohl aber die fachliche Eindeutigkeit der Berufsprofile sukzessiv auf. Es entwickeln sich hybride Qualifikationsbündel, *„in denen zunehmend häufiger nicht nur unterschiedliche technische (...), sondern technische mit kaufmännischen und/oder erweiterten Qualifikationen verknüpft werden“* (Baethge/Baethge-Kinsky 1998, S. 466).

Rauner (2006, S. 3) argumentiert mit Bezug zur dualen Ausbildung in eine andere Richtung. Er äußert, dass durch die Einführung prozessorientierter Organisationskonzepte die Bedeutung der Mitarbeiterqualifizierung steigt und eine deutliche Aufwertung der beruflichen Bildung erfolgt. In der prozessorientierten Arbeitsorganisation hängen laut Rauner (2006, S. 8) Arbeiten und Lernen eng zusammen, d.h. die Prozesse des beruflichen Lernens sind *„auf das Engste mit den Prozessen der betrieblichen Organisationsentwicklung verknüpft“*. Es kommt für ihn darauf an, *„die Entwicklung beruflicher Kompetenz und beruflicher Identität als einen integrierten Gesamtprozess zu gestalten“*.⁶⁶ Seiner Ansicht nach bietet - bei einer prozessorientierten Ausrichtung - gerade die duale Berufsausbildung für die damit verbundenen Herausforderungen eine adäquate Antwort.

Hinsichtlich der Veränderungen in den Qualifikationsanforderungen richtete Deutschland Mitte der 1990er Jahre unter Federführung des BIBBs das Netzwerk „Früherkennung von Qualifikationserfordernissen“ ein. Es untersucht unter Beteiligung der relevanten Bildungsakteure und -organisationen neue Qualifikationen und ermittelt Qualifikationsprofile

⁶⁵ Baethge und Baethge-Kinsky (1998, S. 467) unterscheiden zwischen inhaltlicher, räumlicher und zeitlicher Entgrenzung der beruflichen Handlungskonstellation: Die inhaltliche Entgrenzung vollzieht sich, weil ein (industrieller) Facharbeiter nicht mehr allein auf sein berufliches Handlungsrepertoire zurückgreifen kann. Er muss neben fachfremden und übergreifenden technischen Aspekten auch nicht-technische Gesichtspunkte wie z.B. ökonomische und soziale Zusammenhänge einbeziehen. *„Inhaltliche Entgrenzung stellt damit neben fachübergreifenden, gleichwohl technischen Kenntnissen und Fertigkeiten vor allem Anforderungen an Wissensbestände und Fähigkeiten, die man landläufig nicht unbedingt mit einer Facharbeiterausbildung verbindet: Soziale Sensibilität im Umgang mit Menschen, (...) Verständnis für betriebswirtschaftliche Zusammenhänge und Reflexibilität, d.h. Fähigkeiten, die eigenen kognitiven Schemata und Verhaltensmuster in Frage zu stellen“*. Räumliche Entgrenzung bedeutet, dass sich die Tätigkeiten eines Facharbeiters nicht mehr auf einen bestimmten, eng zugeschnittenen Raum innerhalb oder außerhalb des Unternehmens begrenzt. Insgesamt wird eine hohe räumliche Mobilität - im In- wie Ausland - erforderlich. Daraus resultiert eine erhöhte Anzahl an sozialen, zunehmend heterogenen Kontakten wie z.B. mit Kollegen anderer Bereiche und Berufe aber auch mit Kunden aus dem Ausland. Als Folge erhöhen sich die Anforderungen an sozial-kommunikative Fähigkeiten und Mobilitätsqualifikationen. Die zeitliche Entgrenzung verlangt vom dem Facharbeiter *„die Bereitschaft zu hoher zeitlicher Flexibilität mit periodisch anfallendem hohem Überstundenaufwand“*. Sie ergibt sich aus der Verdichtung der Arbeitsabläufe und der höheren Geschwindigkeit, mit der neue Produkte entwickelt und produziert werden. Dem Facharbeiter bleibt nicht mehr die Zeit, sich *„in aller Ruhe Erfahrungen anzueignen“*, vielmehr muss er in kürzester Zeit Arbeiten bzw. Aufträge bewältigen und/oder neue Anweisungen umsetzen.

⁶⁶ Punkt 2.4 behandelt die Komponente der Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung im Rahmen der dualen Ausbildung.

in unterschiedlichen Branchen und Berufsgruppen.⁶⁷ Wesentliche Ziele der damit zusammenhängenden Forschungsarbeiten sind zudem das Aufzeigen von Qualifikationsentwicklungen sowie die Erprobung neuer methodischer Verfahren (Bott 2002, S. 44).

Festzuhalten bleibt, dass sich der Bedarf der Betriebe bezogen auf die duale Berufsausbildung aufgrund der erwähnten Veränderungen in den Rahmenbedingungen gewandelt hat und angesichts der dynamischen Veränderungen in der globalen Wirtschaft und Gesellschaft weiter verändern wird. Hieraus resultiert letztendlich der Bedarf an flexiblen, berufsbereichübergreifenden Qualifikationen und Ausbildungsmöglichkeiten. Entsprechende Ansätze fanden in unterschiedlichen Konzepten bereits Einzug in die dualen Ausbildungsordnungen (siehe Punkt 2.1.4). Kapitel 4 behandelt, ob und inwieweit diese Entwicklungen von der Europäischen Berufsbildungspolitik gefördert werden.

Der Bezug zwischen der dualen Ausbildung und dem Bedarf der Betriebe soll unter besonderer Beachtung der Beschäftigungsfähigkeit des Einzelnen betrachtet werden. Die breite Definition der International Labour Organisation (ILO 2000 zitiert in Descy/Tessaring 2002, S. 115) lautet wie folgt: *„Beschäftigungsfähigkeit meint die Fähigkeit des Einzelnen, einen Arbeitsplatz zu finden und zu behalten, im Berufsleben weiterzukommen und über das ganze Erwerbsleben hinweg Veränderungen zu bewältigen“*. Beschäftigungsfähigkeit bezieht sich auf den einzelnen im Rahmen dieser Arbeit Jugendlichen bzw. Auszubildenden. Sie ergibt sich aus seinen individuellen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten und liegt vor, wenn diese mit den Anforderungen des zu besetzenden Arbeitsplatzes sowie den Erwartungen und Vorstellungen des Arbeitgebers ganz oder zum größten Teil übereinstimmen.⁶⁸ Übergeordnetes Ziel der dualen Berufsausbildung ist die Vermittlung der beruflichen Handlungsfähigkeit in dem jeweiligen Ausbildungsberuf (Paragraph 14 Absatz 1 Nr. 1 BBiG). Damit liegt die Schlussfolgerung nahe, dass mit dem Erwerb der beruflichen Handlungskompetenz die Beschäftigungsfähigkeit für den jeweiligen dualen Ausbildungsberuf vorliegt. Für die weiteren Ausführungen wird diese Annahme zugrunde gelegt. Der Betrieb bewertet die insgesamt vorliegenden individuellen Kompetenzen und entscheidet - entsprechend seines betriebsspezifischen Bedarfs und dem jeweiligen strategischen Planungshorizont - auf dieser Basis, ob die Grundlagen für eine (weitere) Beschäftigung gegeben sind. Für die Festlegung bzw. Bewertung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit aus Sicht des Betriebes kommt es darauf an, wie Kompetenzen in der dualen Ausbildung gemessen und erfasst werden. Auf die Fragen der Zertifizierung formaler, nicht formal und informell erworbener Kompetenzen im Rahmen der dualen Ausbildung und damit verbundener Rechte bzw. Konsequenzen geht Punkt 2.2.5 eingehender ein.

⁶⁷ Siehe <http://www.frequenz.net>

⁶⁸ Nuissl (2003, S. 392) verweist darauf, dass der Begriff Beschäftigungsfähigkeit aus dem englischen Sprachgebrauch kommt, d.h. auf das Wort „employability“ zurückgeht. Nach Aussage des Autors geht es dabei um die Frage, ob Menschen für Arbeitsplätze geeignet sind. Es ist laut Nuissl weniger die eher deutsche Dimension gemeint, wie sich Menschen auf Arbeitsplätze hin entwickeln und sich über diese hinaus als Personen entfalten können. Diese Persönlichkeitsentfaltung des Menschen zum und am Arbeitsplatz verbindet der Autor mit der deutschen Bildungsgeschichte, die auf Emanzipation, Aufklärung und Wissen ausgerichtet ist. Im Gegensatz dazu steht, so der Autor, der angelsächsische Begriff der Kompetenzen, der auf Prozess, Anwendbarkeit und Flexibilität orientiert ist. Deutlich werden die Unterschiede im deutschen und angelsächsischen Verständnis der Begriffe. Ausführungen zur Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung im Rahmen der dualen Ausbildung folgen unter Punkt 2.4.

2.2.2 Transnationale Mobilität während der dualen Ausbildung

Die folgenden Ausführungen betrachten die rechtlichen Grundlagen und Möglichkeiten der transnationalen Mobilität während der dualen Ausbildung. Aspekte der vertikalen und horizontalen Mobilität während und im Anschluss der dualen Ausbildung bleiben ausgeblendet. Das gleich gilt für die regionale Mobilität bzw. Mobilitätsbereitschaft von Jugendlichen, welche für die Aufnahme einer dualen Ausbildung oder eines anschließenden Arbeitsplatzes ggf. notwendig sind.

Zunächst sei auf die quantitative Beteiligung an grenzüberschreitender Mobilität hingewiesen. Für die Mobilität während der Berufsausbildung fallen die Zahlen gering aus: weniger als zwei % der deutschen Auszubildenden absolvieren Ausbildungsabschnitte im Ausland (Euler/Severing 2006, S. 101).⁶⁹ Dennoch geben in Deutschland 60% aller Auszubildenden im dualen System und aller jungen Fachkräfte an, Interesse an einem Auslandsaufenthalt zu haben. 92% der Betriebe bewerten den absolvierten Auslandsaufenthalt ihrer Auszubildenden als Zugewinn für das Unternehmen (Erdsiek-Rave 2003, S. 13).

Es gilt allerdings zu beachten, dass grenzüberschreitende Mobilität in der beruflichen Bildung hauptsächlich über Projekte der europäischen Aktionsprogramme erfolgt (Tessaring 1998, S. 248).⁷⁰ Diese ermöglichen es deutschen Jugendlichen, ihre Ausbildung oder einen Teil davon im Ausland zu absolvieren. Im Jahr 2005 wurden in Deutschland über Leonardo-da-Vinci Mobilitätsprojekte unter anderem rund 6.450 Auszubildende gefördert (BMBF 2006, S. 702)⁷¹; im Jahr 2004 belief sich die Zahl auf rund 5.500 Auszubildende (BMBF 2005, S. 274).⁷² Daneben bieten bilaterale Austauschprogramme der Bundesregierung, beispielsweise das Deutsch-Französische Sekretariat für den Austausch in der beruflichen Bildung, deutschen Jugendlichen Möglichkeiten für Austauschmaßnahmen und Auslandsqualifizierungen (BMBF 2006, S. 710 ff, BMBF 2002, S. 11 ff.).⁷³

Die empirisch erhobenen Erfahrungen und Einschätzungen beispielsweise des Leonardo-da-Vinci Mobilitätsprojekts in der Altenpflege belegen, dass einerseits stabile grenzüberschreitende Partnerschaften aufgebaut und vorzeitiger Abbruch des Auslandspraktikums verhindert werden konnten. Die jungen Teilnehmer betonen die Erfahrungen und den Mehrwert, welche sie aus dem Umgang mit einer fremden Kultur und Sprache, durch die Reflexion der eigenen Berufsidentität und die eigenständige Bewältigung

⁶⁹ Nach den Angaben der Vertretung der Europäischen Kommission in Deutschland (2002, S. 7) absolvierte sogar nur ca. ein % der deutschen Auszubildenden Ausbildungsabschnitte im Ausland.

⁷⁰ Das BMBF (2004a, S. 1) bilanzierte im Mai 2004 zum Leonardo-da-Vinci Aktionsprogramm: „*seit Beginn des Programms im Jahr 1995 sind bis 2002 rund 40.000 Auszubildende, Studierende (mit Praktika) und Ausbilder für einen berufsqualifizierenden Aufenthalt im europäischen Ausland gefördert worden. Im Jahr 2002 nahmen 8.300 Deutsche an dem Programm teil.*“ Fahle hielt im Jahr 2002 fest: „*Begonnen haben wir 1992 im PETRA-Programm mit 1.000 Teilnehmern. Jetzt liegen wir jährlich bei einer Beteiligung von 8.000 Auszubildenden und Lehrern an Leonardo-da-Vinci Projekten*“ (Vertretung der Europäischen Kommission in Deutschland 2002a, S. 16).

⁷¹ Aus den im Jahr 2005 insgesamt für Mobilitätsprojekte im Rahmen des europäischen Aktionsprogramms Leonardo-da-Vinci zur Verfügung stehenden 18 Millionen Euro wurden ebenfalls 2.500 Studierende, 1.850 junge Arbeitnehmer und 450 Hochschulabsolventen sowie 1.300 Ausbilder und Berufsbildungsverantwortliche gefördert (BMBF 2006, S. 702).

⁷² Im Jahr 2004 erhielten aus dem insgesamt für Leonardo-da-Vinci Mobilitätsprojekte verfügbaren Budget von 16,3 Millionen Euro zudem 3.300 Studierende, 1.900 junge Arbeitnehmer und Hochschulabsolventen sowie 1.300 Ausbilder und Berufsbildungsverantwortliche eine Förderung.

⁷³ Vgl. auch BMBF 2003b

des Auslandsaufenthalts gewinnen konnten (Arens/Oppermann 2004, S. 264 und 274 f.). Deutlich werden die positiven Effekte insbesondere für die jugendlichen Teilnehmer, welche sich über transnationale Mobilitätsmaßnahmen während der Ausbildung ergeben.

Im folgenden werden in gebotener Kürze die rechtlichen Regelungen zu Auslandsabschnitten während der dualen Ausbildung dargestellt.

Für die Berufsschule als Lernort wurde erst vergleichsweise spät nämlich 1999 mit der Bund-Länder-Vereinbarung „Teilnahme von Berufsschülern/Berufsschülerinnen an Austauschmaßnahmen mit dem Ausland“ die entsprechende rechtliche Voraussetzung geschaffen. Demnach können Auszubildende im Rahmen des dualen Systems bis zu drei Wochen vom verpflichtenden Berufsschulunterricht freigestellt werden. Kritik ist an dem sehr kurz bemessen Zeitraum von drei Wochen anzubringen, der grundsätzlich für einen qualifizierenden Auslandsaufenthalt im Rahmen der dualen Ausbildung angesetzt ist. Nur unter bestimmten Voraussetzungen ist es möglich, die Freistellung auf maximal neun Wochen auszudehnen.

Die Bund-Länder-Vereinbarung schreibt vor, dass die für einen begrenzten Zeitraum ins Ausland verlagerte Ausbildung überwiegend den inhaltlichen Anforderungen der dualen Ausbildung entsprechen muss. Auch muss sichergestellt sein, dass die im Ausland verbrachten Ausbildungsabschnitte durch die zuständige Stelle in Deutschland auf die Berufsausbildung angerechnet werden. Damit stützt die Vereinbarung die Qualitätsanforderungen der dualen Ausbildung der Fortbildungsstätte im Ausland über, um auf diesem Weg eine einheitliche, hohe Qualität innerhalb der nach den einschlägigen deutschen Vorschriften durchgeführten dualen Ausbildung zu sichern.

Die rechtlichen Voraussetzungen für Mobilitätsmaßnahmen im Bereich der betrieblichen Ausbildung wurden formal erst mit der Inkraftsetzung des novellierten BBiG im Jahr 2005 geschaffen. Hierfür wurde eine Ergänzung zu den Lernorten in der dualen Ausbildung vorgenommen. Die Durchführung von Auslandsaufenthalten während der dualen Ausbildung ist an bestimmte Voraussetzungen geknüpft. Die Neuregelung bestimmt, dass Teile der Ausbildung im Ausland durchgeführt werden können, *„wenn dies dem Ausbildungsziel dient. Ihre Gesamtdauer soll ein Viertel der in der Ausbildungsordnung festgelegten Ausbildungsdauer nicht überschreiten“* (Paragraph 2 Absatz 3 BBiG). Bei einer Ausbildungsdauer von drei Jahren können demnach maximal neun Monate im Ausland verbracht werden. Im novellierten BBiG wurde ein Kontrollmechanismus für betriebliche Auslandsabschnitte eingearbeitet. Paragraph 76 Absatz 3 BBiG legt fest, dass die zuständige Stelle - in der Regel die Kammer - die Durchführung „in geeigneter Weise“ überprüft und fördert. Zudem muss mit der zuständigen Stelle ein Plan abgestimmt werden, wenn der Abschnitt im Ausland mehr als vier Wochen beträgt. Kapitel 4 geht darauf ein, ob und inwieweit die europäische Berufsbildungspolitik Einfluss auf die Gestaltung der transnationalen Mobilitätsmöglichkeiten während der dualen Ausbildung nimmt.

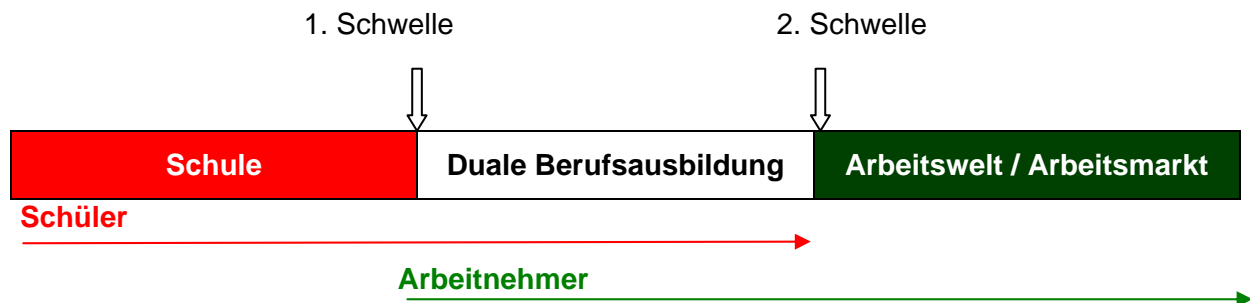
2.2.3 Die duale Ausbildung unter dem Aspekt der Transition

Transition steht in diesem Zusammenhang für Übergang. Bezogen auf die duale Berufsausbildung sind dabei zwei Übergänge gemeint: der Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die Berufsbildung (erste Schwelle) und der Übergang von der

Berufsbildung in die Arbeitswelt (zweite Schwelle). Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass bei einem „funktionierenden“ dualen Ausbildungssystem sowohl die erste als auch die zweite Schwelle vergleichsweise niedrig sind (Rauner 2006a, S. 9).

Dabei spielt die charakteristische Doppelrolle der Jugendlichen als Auszubildende eine Bedeutung: sie sind gleichzeitig Arbeitnehmer des Betriebs und Schüler der Berufsschule. Die folgende Abbildung verdeutlicht den somit vorliegenden regulierten, „überlappenden“ Übergang:

Abbildung 2: Schwellen beim Übergang von der Schule über die duale Berufsausbildung in die Arbeitswelt



Darstellung in Anlehnung an Rauner, 2006a, S. 9

Für den Jugendlichen kann der Übergang in die duale Berufsausbildung an der ersten Schwelle als „weich“ bezeichnet werden, da die ihm aus der bisherigen Allgemeinbildung bekannte Rolle als Schüler über die mehrjährige Ausbildung nach und nach durch die Rolle des qualifizierten Facharbeiters abgelöst wird (Rauner 2006a, S. 9). Die entsprechenden Anforderungen und Erwartungen steigern sich im Laufe der Ausbildung; sie werden nicht von Beginn an vorausgesetzt.

Das gleiche gilt dem Grundsatz nach für die zweite Schwelle, da Auszubildende ab dem ersten Ausbildungstag Mitarbeiter des Betriebs sind. Durch diese Betriebszugehörigkeit erhalten die Auszubildenden „eine sehr hohe Chance für ein über die Ausbildungszeit hinausreichendes Beschäftigungsverhältnis“ (Rauner 2006a, S. 9). Mit anderen Worten sorgt die duale Ausbildung für vergleichsweise gute Beschäftigungsaussichten und eine mehr oder weniger starke Betriebsbindung der Jugendlichen. Für die Unternehmen ergeben sich folgende Vorteile mit der Übernahme der Auszubildenden in ein Beschäftigungsverhältnis an der zweiten Schwelle:

- geringe Einarbeitungszeit und –kosten (Einsparung von so genannten Transaktionskosten),
- niedrigere Rekrutierungskosten,
- Vermeidung von Fehlbesetzung und von Fluktuationskosten,
- besseres Verständnis der betrieblichen Kulturen und Zusammenhänge seitens der Absolventen,
- Reputation in der Region.⁷⁴

Grundsätzlich spielt die für die duale Ausbildung konstitutive Orientierung am Berufskonzept eine maßgebliche Rolle für die vergleichsweise niedrigen Schwellen.

⁷⁴ Vgl. hierzu beispielsweise auch Baethge/Solga/Wiek 2007, S. 59; Herget/Walden 2003, S. 37; Euler 1998, S. 81.

An der ersten Schwelle wirken sich auf die Berufswahlentscheidung der Jugendlichen beispielsweise das Image, welches einem Beruf subjektiv und über die Gesellschaft zugeordnet wird, und der entsprechende Status aus (BMBF 2006, S. 500 ff.). Berufe dienen in diesem Sinne der Orientierung in der Gesellschaft und auf dem beruflichen Arbeitsmarkt.⁷⁵ Die Aufnahme einer dualen Ausbildung bzw. spätere Berufsausübung verschafft die entsprechende Zugehörigkeit zu „berufsfachlichen Teilarbeitsmärkten“.⁷⁶; das Instrument „Beruf“ bietet den Jugendlichen eine relativ verlässliche Orientierung für individuelle Ausbildungsentscheidungen und Erwerbsarbeitsperspektiven (Dostal 2002a, S. 465). Kritisch betrachtet führt die vorhandene Konzentration der Ausbildungswünsche auf wenige populäre, aber nicht immer zukunftsbezogene Ausbildungsberufe zu deren hohen Frequentierung.⁷⁷ Jedoch zeigen die Jugendlichen eine hohe Flexibilität bei der Berufswahl und Ausbildungsstellensuche (Euler 1998, S. 64); sie sind bereit (bzw. mangels Ausbildungsplatzangebot gezwungen) auf Alternativen auszuweichen.⁷⁸ Zudem wird die Kritik der Unternehmen an der mangelhaften oder gar fehlenden Ausbildungsfähigkeit bei Schulabgängern in den letzten Jahren lauter.⁷⁹ Dorninger und Wieser (1996, S. 4) stellten diesbezüglich fest, dass in vielen Bereichen der dualen Ausbildung ein rapider Verfall der Eingangsqualifikationen zu beobachten sei. Nach ihrer Aussage wird die Schere zwischen der inaugurierten Facharbeiterqualifikation und dem Schülerpotential, dem die Qualifikation vermittelt werden soll, immer größer. In diesem Zusammenhang müssen jedoch auch die zunehmend steigenden Anforderungen an den Arbeitsplatz und damit auch an die Arbeitnehmer bzw. Auszubildenden (siehe Punkt 2.1.4 und Punkt 2.2.1). Für die duale Ausbildung in Deutschland kann unter den genannten Aspekten als Resultat eine hohe Selektivität an der ersten Schwelle und eine hohe Rate an Ausbildungsabbrüchen festgestellt werden (Euler/Severing 2006, S. 23; Baethge/Solga/Wiek 2007, S. 9).

An der zweiten Schwelle ergibt sich über die entsprechend des Berufskonzepts bundesweit einheitlich geregelten Ausbildungsabschlüsse ein maßgeblicher Integrationsvorteil. Sie stellen für Arbeitgeber Transparenz und relative Passgenauigkeit zwischen den erwünschten und den angebotenen Qualifikationen her. Die im Rahmen des dualen Systems erworbene berufliche Qualifizierung kann von dem Ausgelernten nicht nur im jeweiligen Ausbildungsbetrieb, sondern in dem entsprechend breiten Berufsfeld auf dem Arbeitsmarkt angeboten werden. Folglich liegen höhere Verwendungsmöglichkeiten der beruflichen

⁷⁵ Punkt 2.3.2 geht auf die hiermit verbundene gesellschaftliche Berufs-Allokation über die duale Ausbildung ein.

⁷⁶ Auf die Frage der hiermit verbundenen Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung als Komponente der dualen Ausbildung über die Zugehörigkeit zu einem Beruf geht Punkt 2.4 ein.

⁷⁷ Das BMBF (2004) gab im Berufsbildungsbericht 2004 folgende „Hitliste“ der fünf am häufigsten nachgefragten Ausbildungsberufe an: bei Abiturienten – Bankkaufmann, Industriekaufmann, Steuerfachangestellter, Groß- und Einzelhandelskaufmann, Fachinformatiker; bei Realschulabsolventen – Einzelhandelskaufmann, Bürokaufmann, Arzthelfer, Zahmedizinischer Fachangestellter, Kfz-Mechaniker; bei Hauptschulabsolventen – Einzelhandelskaufmann, Kfz-Mechaniker, Friseur, Maler und Lackierer, Fachverkäufer (Nahrungsmittelhandwerk); bei Personen ohne Hauptschulabschluss Maler und Lackierer, Friseur, Tischler, Metallbauer, Bäcker.

⁷⁸ Punkt 2.3.3 behandelt beide Problematiken - rückläufiges Ausbildungsplatzangebot der Betriebe und Berufswahlverhalten der Jugendlichen - unter dem Aspekt der Freiheit der Berufswahl.

⁷⁹ Die Ergebnisse der im Auftrag der OECD im Bereich der allgemeinbildenden Schulen bereits mehrfach durchgeführten PISA-Studien dienen dabei als öffentlichkeits- und medienwirksamer Beleg für die im internationalen Vergleich schlechteren Leistungen deutscher Schüler. Der Westdeutsche Handwerkskammertag (WHKT 2006, S. 1) listet in ihrer Resolution Probleme auf, welche die Handwerks-Vertreter mit den zunehmenden Zahlen von nicht ausbildungsfähigen bzw. leistungsschwachen Jugendlichen in der Berufsausbildung verbunden sehen. Hierzu gehören beispielsweise der weitere Rückzug von Betrieben aus der Ausbildung aufgrund schlechter Erfahrung oder das insgesamt sinkende Image des dualen Ausbildungssystems.

Qualifikation und damit auch der individuellen Mobilitäts- und Integrationschancen bzw. Karrieremöglichkeiten - zumindest innerhalb der Bundesrepublik Deutschland - vor. Laut BMBF (2006, S. 514) werden an der zweiten Schwelle *„entscheidende Weichen für den späteren Berufsverlauf gestellt“*. Allerdings muss das BMBF im Berufsbildungsbericht 2006 feststellen, dass die Phase des Übergangs vom Ausbildungs- in das Beschäftigungssystem nicht für alle Ausbildungsabsolventen reibungslos verläuft. *„Vielmehr kann sie von Brüchen und Unwägbarkeiten begleitet sein.“* Belege hierfür sind die Arbeitslosmeldungen von Ausbildungsabsolventen und die im sogenannten IAB-Betriebspanel⁸⁰ ermittelten Übernahmequoten der Betriebe.⁸¹ Im Jahr 2004 lag die Quote der Arbeitslosenzugänge nach erfolgreich beendeter dualer Ausbildung im Bundesgebiet bei 39,3% (alte Bundesländer 37,8%, neue Bundesländer 44,5%) (BMBF 2006, S. 515).⁸²

Die Betriebe gaben im IAB-Betriebspanel für das Jahr 2004 an, dass 53,8% der Ausbildungsabsolventen in den alten Bundesländern eine Anstellung in ihrem Ausbildungsbetrieb fanden. Dies liegt 2,9% unter dem Vorjahresanteil. In den neuen Bundesländern belief sich die Übernahmequote für 2004 auf 41,2%; hier ist eine Steigerung vom Vorjahreswert um 2,5% zu verzeichnen (BMBF 2006, S. 520).⁸³ Die Zahlen verdeutlichen die Probleme, mit der sich das duale Berufsausbildungssystem und insbesondere die Jugendlichen konfrontiert sehen.

Die Transition an beiden Schwellen kann durch die seit Anfang der 1990er Jahre vorherrschende problematische, oft auch als „Krise“ bezeichnete Lage des dualen Berufsausbildungssystems als schwierig(er) bezeichnet werden. An der ersten Schwelle begründen sich die Probleme insbesondere über das in den letzten Jahren rückläufige Ausbildungsplatzangebot der Betriebe. Bis zum 30.09.2005 wurden in Deutschland 562.816 Ausbildungsstellen im dualen System angeboten, rund 23.600 bzw. rund 4,0% weniger als im Vorjahr (BMBF 2006). Die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge stellt den niedrigsten Stand seit der Wiedervereinigung dar⁸⁴. *„Damit hat sich nach dem positiven Ergebnis des Jahres 2004 die ungünstige Entwicklung bei den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen der vergangenen Jahre wieder fortgesetzt“* (BMBF 2006, S. 4).⁸⁵ Mit

⁸⁰ Das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesagentur für Arbeit erhebt regelmäßig die Übernahmequoten. Hierfür geben die Betriebe Auskunft, wie viele ihrer Auszubildenden ihre Lehre erfolgreich beenden und wie viele davon übernommen werden. Die hier wiedergegebenen Ergebnisse der entsprechenden Erhebungswellen beziehen sich auf Auszubildende, die mit dem Ende des Ausbildungsjahres 2003/2004 ihre Berufsausbildung erfolgreich beendet hatten (BMBF 2006, S. 517).

⁸¹ Zur Problematik der Übergänge von der Berufsbildung in den Arbeitsmarkt vgl. beispielsweise auch Baethge/Solga/Wiek 2007, S. 58 ff.

⁸² Dies bedeutet eine Steigerung im Vergleich zu den Vorjahren: 2003 waren 32,4% (alte Bundesländer 30,3%, neue Bundesländer 39,7%) arbeitslos gemeldet und 2002 belief sich die Quote auf 27,0% (alte Bundesländer 22,7%, neue Bundesländer 40,9%) (BMBF 2006, S. 515).

⁸³ Die Übernahmequoten variieren teils erheblich je nach Branche und Betriebsgröße. Beispielsweise wurden 2004 in den westdeutschen Großbetrieben 66% und in den Kleinstbetrieben nur 39% der jungen Fachkräfte übernommen. Positiver Spitzenreiter im Jahr 2004 war die Übernahmequote von 75,7% bei Auszubildende im Bereich Bergbau, Energie und Wasserversorgung in den alten Bundesländern; negativer Spitzenreiter der Übernahmequote mit 6,3% lag bei den Berufen im Bereich Erziehung und Unterricht in den neuen Bundesländern (BMBF 2006, S. 520).

⁸⁴ Die Erhebung des BIBB zum 30.09. eines Jahres ergaben, dass 1992 insgesamt 721.825 Ausbildungsplätze angeboten wurden, diese Zahl reduzierte sich kontinuierlich auf 1996 ermittelte 609.274, stieg in den Jahren 1997-1999 auf 654.454 und fiel bis 2003 auf 572.474. Der erwähnte Anstieg im Jahr 2004 belief sich auf insgesamt 586.358 angebotene Ausbildungsstellen; ihm folgt der Rückgang auf 562.816 für das Jahr 2005 (BMBF 2003 und BMBF 2006).

⁸⁵ Das positive Ergebnis des Jahres 2004 umfasste die Steigerung der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge im Vergleich zum Jahr 2003 um 15.368 oder 2,8% (BMBF 2006). Es basierte insbesondere auf der Umsetzung des so genannten Ausbildungspaktes sowie weiteren, durch verschiedene Programme der Bundesregierung – finanziell – unterstützten Aktivitäten von Wirtschafts- und Branchenverbänden zur zusätzlichen Gewinnung von Ausbildungsplätzen.

dem Rückgang an angebotenen Ausbildungsstellen sowie neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen im Jahr 2005 ging gleichzeitig ein neuer Höchststand an Abgängern aus allgemeinbildenden Schulen mit 948.200 einher. *„Die beiden gegenläufigen Entwicklungen führten dazu, dass die Einmündungsquote der Ausbildungsanfänger und –anfängerinnen (...) mit einem Wert von 58,0% erstmalig unter die 60%-Marke rutschte. Anfang der neunziger Jahre hatte er noch bei deutlich über 70% gelegen“* (BMBF 2006, S. 78).

Zum 30.09.2006 wurden bundesweit 576.153 Ausbildungsverträge, d.h. 25.973 oder 4,7% mehr als im Vorjahr abgeschlossen (BMBF 2007, S. 2 f.). Das BMBF führt diese positiven Zahlen neben der guten konjunkturellen wirtschaftlichen Entwicklung auf die Umsetzung des Ausbildungspakts 2004 zurück und betont, dass es sich nicht um eine Zunahme der außerbetrieblichen, sondern von betrieblichen Ausbildungsverträgen handelt. Es stellt diese Tatsache angesichts der deutlich höheren Zahl von 763.097 bei der BA gemeldeten Bewerber als erfreuliches Ergebnis dar.

Euler und Severing (2006, S. 23) stellen fest, dass sich Deutschland durch eine besonders geringe Jugendarbeitslosigkeit schon lange nicht mehr auszeichnet. Laut Baethge, Solga und Wiek (2007, S. 9 und 61) büßt Deutschland seinen früheren Vorsprung gegenüber einer Vielzahl von Ländern ein. Die Jugendarbeitslosenquoten von Eurostat belegen diese Aussagen: im Jahr 2006 waren in Deutschland 14,2% Personen unter 25 Jahren arbeitslos. Damit liegt Deutschland nur noch knapp unter dem Durchschnitt aller 27 Mitgliedsländer von 17,5%. Im Vergleich mit dem niedrigsten Wert an Jugendarbeitslosigkeit in den Niederlanden mit nur 6,6% Jugendarbeitslosigkeit und dem höchsten Wert an Jugendarbeitslosigkeit in Polen mit 29,8% befindet sich Deutschland im Mittelfeld (siehe Anlage 1a).

Hinsichtlich der Transition im Rahmen der dualen Ausbildung lässt sich für beide Schwellen sagen, dass diese in internationalen Vergleich zwar nach wie vor auf einem vergleichsweise hohen Niveau verlaufen aber zunehmend schwieriger geworden sind. Der folgende Punkt 2.2.4 geht unter anderem auf damit verbundene Fragen der Gestaltung von Berufs- bzw. Erwerbsbiographien ein.

2.2.4 Die inhaltliche und langfristige Ausrichtung der Qualifizierung im Rahmen der dualen Ausbildung in Deutschland

Die Lernprozesse des dualen Systems sind nicht auf einen einzelnen Arbeitsplatz, sondern nach dem Berufskonzept auf einen Beruf, d.h. auf ein breites Feld verwandter Tätigkeiten ausgerichtet (siehe Punkte 2.1.4 und 2.2). Laut Drexel (2005, S. 9) ist eine bestimmte Balance zwischen Breite und Spezifik der vermittelten Qualifikation hierbei kennzeichnend. Die Breite der Ausbildung und die gleichzeitig erfolgende Verzahnung von theoretischem mit praktischem Lernen sichern ihrer Aussage nach Komplexität und Ganzheitlichkeit der erzeugten Qualifikation; insgesamt ermöglicht die duale Ausbildung den Erwerb von *„Handlungsfähigkeit für die vielen konkreten Tätigkeiten eines Berufs und einen gewissen Status der jungen Fachkräfte bereits zu Beginn ihres Erwerbslebens“*.

Die Regelungen der Ausbildungsordnungen und der Rahmenlehrpläne fassen grundsätzlich die Mindestanforderungen für die duale Ausbildung zusammen. Laut BIBB (2006, S. 12) beschreiben sie einerseits den Standard der gegenwärtig unverzichtbar notwendigen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten einer qualifizierten Fachkraft. Als Mindeststandards

müssen dabei die jeweils formulierten Ausbildungsinhalte eingehalten werden. Andererseits lassen die Regelungen der Ausbildungsordnungen nach Aussage des BIBB der Praxis, d.h. den ausbildenden Betrieben, Raum, um darüber hinausgehende bzw. bislang fehlende sowie künftige, noch nicht absehbare Entwicklungen in die Ausbildung zu integrieren. Es steht folglich jedem Betrieb frei, über die Mindeststandards hinaus weitere Themen aufzugreifen und den Auszubildenden z.B. die Gelegenheit des Erwerbs zusätzlicher Qualifikationen zu geben.

Die Ausrichtung bzw. Abstimmung der dualen Ausbildung auf die Bedarfe der Jugendlichen ist dabei jedoch kritisch zu betrachten. Grundsätzlich bietet das duale System laut Baethge (2001, S. 59) auch formal weniger qualifizierten oder lernschwachen Jugendlichen Ausbildungsmotivation und Lernchancen, „*indem es in vielfältiger Weise theoretische und praktische Ausbildungssequenzen verbindet*“. Genau dies kann allerdings in den letzten Jahren durch etwa die unzureichende Zahl an Ausbildungsplätzen und die zunehmende Heterogenität der Ausbildungsnachfrager hinsichtlich des Schulabschlusses wie auch des sozialen und kulturellen Hintergrunds zunehmend in Frage gestellt werden.⁸⁶ Jugendliche mit und ohne Schulabschluss sowie ausländische Jugendliche haben immer weniger eine Chance, einen dualen Ausbildungsplatz zu erhalten (Baethge/Solga/Wiek 2007, S. 41 ff.). Laur-Ernst (2000, S. 9) begrüßt in diesem Zusammenhang die Einführung des „modularisierten Berufskonzepts“ bzw. seiner Umsetzung in Lerneinheiten als Reformmaßnahme im Bereich der Benachteiligtenförderung und der Nachqualifizierung. Ihrer Ansicht nach wird der von der EU geförderte Modularisierungstrend vor der dualen Regelausbildung nicht halt machen. Sie verweist dabei darauf, dass „*durch die Anerkennung / Zertifizierung von Auslandsaufenthalten, Zusatzqualifikationen und Wahlbausteinen das ursprüngliche „monolithische“ Verständnis einer Ausbildung ein Stückweit aufgegeben wird*“. Diese Aussage und die hiermit verbundenen Konsequenzen werden in Kapitel 4 im Rahmen der Betrachtung des Verhältnisses der europäischen Berufsbildungspolitik zur dualen Ausbildung näher betrachtet.

Wie in Punkt 2.1.4 und 2.2.1 dargestellt, besteht die Forderung nach größerer Flexibilität und Breite in der beruflichen Bildung. Unter inhaltlichen Aspekten wurden diesbezüglich im Rahmen der Neuordnung von Ausbildungsberufen seit Mitte der 1980er Jahre die so genannten Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen in die Ausbildungsordnungen eingearbeitet.⁸⁷ Sie sind heute wesentlicher Bestandteil des Konzepts der beruflichen

⁸⁶ Zur Begabtenförderung in der dualen Ausbildung siehe beispielsweise Stamm 2004, S. 191

⁸⁷ Die Diskussion um Schlüsselqualifikationen geht vor allem auf die Ansätze und Anregungen von Mertens ab 1969 zurück, vgl. hierzu z.B. Baethge 2001, S. 62, Lipsmeier 1999, S. 31 f.. In seinem Konzept von 1974 unterschied Mertens folgende vier Arten von Schlüsselqualifikationen: Basisqualifikationen, d.h. Qualifikationen, die einen vertikalen Anwendungstransfer auf die speziellen Anforderungen in Beruf und/oder Gesellschaft erlauben - dazu gehören z.B. analytische, kooperative und kreative Fähigkeiten sowie das „Lernen zu lernen“, Horizontalqualifikationen, welche die effiziente Nutzung von Informationen zur Erweiterung und/oder horizontalen Übertragung des Wissens ermöglichen - hierzu gehören z.B. das Wissen über Informationsgewinnung, -auswertung und -verarbeitung. Breitenelemente als übergeordnete, in verschiedenen Berufen gleiche Kenntnisse und Fertigkeiten wie z.B. die allgemeinen Grundfertigkeiten (Lesen, Schreiben, Mathematik, usw.) und moderne übertragbare Fähigkeiten wie beispielsweise Kenntnisse in Arbeits- und Umweltschutz, Maschinenwartung, Projektmanagement, Kooperationsfähigkeit, so genannte Vintage-Faktoren, die intergenerative Ausbildungsunterschiede zwischen Jüngeren und Älteren signalisieren, es handelt sich um Kenntnisse und Fähigkeiten, in denen die Älteren nicht ausgebildet wurden und/oder in denen sich ein Wandel vollzogen hat - hierzu gehören z.B. Computer- und Fremdsprachenkenntnisse aber auch Rechtsgrundlagen (Tessaring 1998, S. 208). Da es sich folglich um übertragbare, nicht auf einen bestimmten Beruf oder eine spezifische Berufstätigkeit bezogenen Kompetenzen handelt, wird entgegen der ursprünglichen Definition nach

Handlungskompetenz. Mit der Einführung von Schlüsselkompetenzen war als Ziel die Stärkung der berufsübergreifenden Dispositionen und Handlungskompetenzen der Individuen verbunden (Baethge 2001, S. 62). Aufgrund der Änderungen in der Arbeits- und Prozessorganisation richtete sich der Ansatz der – übertragbaren – Schlüsselkompetenzen auf die Überwindung der traditionellen Arbeitsteilung und abgrenzenden Berufsprofile. Im Mittelpunkt stehen laut Descy und Tessaring (2002, S. 142) *„die Verzahnung spezifischer Aufgaben und Tätigkeiten im gesamten Arbeitsprozess (...) sowie die sozialen, organisatorischen und strategischen Aspekte beruflichen Handelns“*.⁸⁸ Der Ansatz der Schlüsselkompetenzen stand somit für die Abkehr der traditionellen Ausrichtung der dualen Ausbildung auf spezialisierte, auf ein vergleichsweise enges Spektrum ausgerichtete „Monoberufe“. Greinert (2003, S. 5) weist darauf hin, dass gleiches für die in den 1990er Jahren entwickelten und eingeführten „dynamischen, gestaltungsoffenen“ Ausbildungsberufe gilt (siehe Punkt 2.1.4). Die Auswahl der entsprechend zu vermittelnden Kernkompetenzen orientiert sich seiner Aussage nach nicht wie bisher an festen Berufsbildern, sondern an der Logik dynamischer Geschäftsprozesse.

Ob die somit in den 1980er und 1990er Jahren vorgenommenen Anpassungen die sich kontinuierlich entwickelnde Arbeits- und Prozessorganisation jedoch (weiterhin) hinreichend abdecken, wäre gesondert zu untersuchen. Die in Punkt 2.1.4 erwähnten vorgeschlagenen neuen Modelle und Ansätze lassen vermuten, dass hier Entwicklungs- und Handlungsbedarf bestehen.

Unter dem Aspekt der Langfristigkeit wird mit der Ausrichtung der dualen Ausbildung an breiten und ganzheitlich ausgelegten Berufen laut Euler (1998, S. 48) eine wesentliche Grundlage für den Aufbau einer Weiterbildungsbereitschaft gelegt. Bei einer schlechten oder engen Ausbildung erkenne der Auszubildende bzw. Absolvent seiner Aussage nach häufig den Sinn einer Weiterbildung für z.B. Karrierechancen erst gar nicht. Als entsprechenden Beleg können die Zahlen der Weiterbildungsteilnahme herangezogen werden: im Jahr 2003 nahmen sieben % Personen ohne Berufsausbildung im Gegensatz zu 18% mit Berufsausbildung teil (Baethge/Solga/Wiek 2007, S. 68).⁸⁹ Diesbezüglich sei zudem angeführt, dass sich die Berufsschule zum Ziel setzt, die Bereitschaft zur beruflichen Fort- und Weiterbildung zu wecken (KMK 1991, Punkt 2.2, S. 2).

In dieser Hinsicht gilt es zu beachten, dass das duale System vielfach als Abschlussqualifikation für den Rest des Lebens angesehen wird. Aus historisch-traditionellen Gründen verbinden der Einzelne und die Gesellschaft mit einer dualen Ausbildung die Vermittlung eines „Lebensberufes“, d.h. von beruflichen Fähigkeiten, Kenntnissen und Kompetenzen, die für eine „lebenslange“ Beschäftigungsfähigkeit ausreichen. Richter (1999, S. 72) stellt daher fest, dass die duale Ausbildung das Konzept des lebenslangen Lernens nicht fördert. Baethge (2001, S. 60) wirft der dualen Ausbildung in diesem Zusammenhang

Mertens im Folgenden der Begriff Schlüsselkompetenzen verwendet. Zur Definition von Qualifikation und Kompetenz siehe Punkt 3.2.1.

⁸⁸ Descy und Tessaring (2002, S. 142) zählen diesbezüglich folgende Kompetenzen auf: soziales und kommunikatives Leistungsvermögen, Effizienz strategischen Handelns und insbesondere Problemlösefähigkeit sowie organisatorische Fähigkeiten und Führungskompetenz.

⁸⁹ Gleichwohl ist zu beachten, dass im Jahr 2003 die Weiterbildungsbeteiligung von Personen mit Meister- oder anderem Fachschulabschluss 34% und mit Hochschulabschluss 39% an beruflicher Weiterbildung betrug; es besteht ein deutlicher Zusammenhang zwischen Vorbildung bzw. Bildungsstand und Weiterbildungsbereitschaft (Baethge/Solga/Wiek 2007, S. 68).

einen Sackgassen-Charakter vor, der durch die mangelnde Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungsebenen noch verstärkt werde (siehe Punkt 2.1.6).

Die Ausrichtung auf den „Lebensberuf“ geht auf das so genannte „Normalarbeitsverhältnis“ zurück, dass laut Dostal, Stooß und Troll (1998, S. 453) heute noch dominiert und als prägende Norm in den Köpfen der Menschen steckt.⁹⁰ Es muss jedoch festgehalten werden, dass sich die Muster des „Normalarbeitsverhältnisses“ auflösen. Als Konsequenz wird es zunehmend zum Normalfall, dass schlechte Jobs mit kurzfristigen Arbeitsverhältnissen ggf. auch im Rahmen von Unterbeschäftigung und Phasen der Arbeitslosigkeit wechseln. Es ergeben sich somit eher „Patchwork-Berufe“⁹¹ und „Qualifikationscollagen“ (Fingerle 1999, S. 3). Laut Baethge und Baethge-Kinsky (1998, S. 468) stelle der Abschluss einer dualen Ausbildung in dieser Hinsicht *„eine condition sine qua non für Beschäftigung dar. Oder anders ausgedrückt: Sie ist nur noch eine notwendige, längst aber nicht mehr hinreichende Bedingung für eine Beschäftigung“*. Aufgrund der geänderten Rahmenbedingungen wurden insgesamt teils kontroverse Diskussionen um die Zukunftsfähigkeit der dualen Ausbildung geführt.⁹² Ein Hauptkritikpunkt bezog sich auf das Berufskonzept und die eher langfristige Ausrichtung der Qualifizierung. Euler (1998, S. 53 f.) zitierte die Schlussfolgerung von Beck, dass die Berufsprogrammierung des Bildungssystems mehr und mehr zu einem Anachronismus geworden wäre, da Ausbildung *„ihr ‚immanentes Danach‘, ihren über sie hinausweisenden beruflichen Sinnfaden verloren“* habe. Daraus schlussfolgernd ergibt sich die Annahme, dass die langfristig ausgerichtete und umfassende Orientierungsfunktion des Berufs für den Einzelnen angesichts der zunehmend diskontinuierlichen Berufsverläufe nicht mehr gegeben bzw. möglich sei.

Schaeper, Kühn und Witzel (2000, S. 98) stellten als Fazit ihrer entsprechenden empirischen Erhebung allerdings fest, dass die Orientierungsfunktion des Berufs nicht durch individuelle Berufswechsel widerlegt wird. Die „neue“ Qualifizierung erfolgt zum großen Teil für einen anderen Beruf, d.h. erneut wird die Orientierung an einem Beruf vorgenommen. Grundsätzlich kommt dem Beruf *„als einem auf Dauer angelegten spezifischen Qualifikationsbündel eine hohe subjektive Bindekraft [zu]“*. Die Autoren halten daher fest, dass das Berufskonzept sowohl als Erklärungspotential für Erwerbs- und Berufsverläufe als auch in seiner Orientierungsfunktion für die Biographiegestaltung nach wie vor einen hohen Stellenwert hat.⁹³

⁹⁰ Dostal, Stooß und Troll (1998, S. 453) geben als charakteristische, jedoch nicht klar festgelegte Merkmale für ein Normalarbeitsverhältnis unter anderem an, dass es in abhängiger, unbefristeter Beschäftigung im Betrieb ausgeübt wird, eine Normalarbeitszeit, d.h. je nach Tarifvertrag zwischen 35 und 40 Stunden pro Woche umfasst, die werktags und in der Regel tagsüber geleistet werden; in das (deutsche) System der Sozialen Sicherung eingebunden ist; eine Berufsausübung darstellt, die auf einer vorgeschalteten Berufsausbildung basiert; eine Erwerbstätigkeit seit Abschluss der Ausbildung darstellt, wobei keine größeren Unterbrechungen auftreten; Weiterbildung nur soweit nötig anbietet; eine Umorientierung erfolgt in der Regel nur auf Zwang.

⁹¹ Unter Patchwork-Berufen versteht Dostal (2002a, S. 466) die beliebige Ansammlung von teilweise widersprüchlichen und gegenläufigen Einzelelementen, die für eine optimierende Integration nicht geeignet sind.

⁹² Vgl. hierzu beispielsweise Pätzold/Wahle 2003, S. 472, Geißler 1993, S. 4 ff.; Fingerle 1999, S. 3

⁹³ Baethge und Baethge-Kinsky (1998, S. 470) weisen zudem darauf hin, dass die Entwicklung des eigenen Erwerbskonzepts nicht mit dem lebenslangen Verbleib in dem einmal erlernten Beruf gleichgesetzt werden kann. Beruf und die berufliche Gliederung der Beschäftigungsstruktur galten ihrer Aussage nach zu keiner Zeit als Aufforderung oder Freibrief für beruflichen Immobilismus. Ihrer Ansicht nach erodiert die Berufsorientierung der betrieblichen Arbeitsorganisation aufgrund der erwähnten Wandlungsprozesse jedoch und kann in Bezug auf spätere Arbeitsrealität, gesellschaftliche Statuszuweisung und soziale Integration immer weniger Realitätsgehalt aufweisen.

2.2.5 Formale und informelle Qualifizierung in der dualen Ausbildung in Deutschland

Formale Qualifizierung ergibt sich aus dem formal vorgesehenen Lernen, welches nach den ebenfalls festgelegten formalen Verfahren geprüft und zertifiziert wird. Hierin liegt der Unterschied zu nicht formaler und informeller Qualifizierung. Das bei nicht formaler Qualifizierung zugrunde liegende Lernen ist nicht formal vorgesehen. Informelles Lernen stellt meist „beiläufiges, zufälliges“ Lernen dar, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet.⁹⁴

Das Anforderungsprofil des im Rahmen des dualen Systems ausgebildeten industriellen Facharbeiters charakterisiert sich über die Verbindung von fachlichen und Erfahrungsqualifikationen, in der auch immer das soziale Umfeld der Arbeit mit eingeschlossen ist (Baethge/Baethge-Kinsky 1998, S. 466). Die duale Ausbildungsform umfasst damit die formale, nicht formale und informelle Qualifizierung. Dies ergibt sich aus dem Prinzip des Lernens durch Arbeiten, welches der dualen Ausbildung zugrunde liegt. Das BBiG, die jeweiligen Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne definieren dabei Inhalte, Ablauf, Kontrollmöglichkeiten und Prüfungs- sowie Zertifizierungsverfahren des somit formalen vorgesehenen Lernens in dem Betrieb und in der Berufsschule.

Bei der Prüfung und Zertifizierung kommt den zuständigen Stellen, d.h. in der Regel Kammern, eine bedeutende Rolle zu. Sie bilden die Prüfungsausschüsse, führen die Prüfungen durch und stellen nach erfolgreichem Abschluss die bundesweit gültigen Zeugnisse, d.h. Facharbeiter- und Gesellenbriefe aus (siehe Punkt 2.1.2 und 2.2.1). Das System der Zertifizierung beruflicher Ausbildung ist somit durch staatliche und öffentliche Institutionen verbindlich geregelt. Severing (2005, S. 210) hält fest, dass Zertifikate über berufliche Ausbildungsgänge Rechtstitel sind. Inhaber erhalten unbedingte Rechte auf bestimmte weiterführende Qualifikationen im Bildungssystem. Im Beschäftigungssystem verleihen sie dem Inhaber bedingte Rechte: Zertifikate sind in der Regel Voraussetzung für die Bewerbung auf bestimmte Positionen. Damit haben Zertifikate eine Doppelfunktion: einerseits erfolgt über sie die Anerkennung der in der Ausbildung erworbenen Kompetenzen und andererseits stellen sie die Zugangsberechtigung zu den jeweiligen Positionen des beruflichen Arbeitsmarktes dar (Deutschmann 2005, S. 8). Gleichzeitig schließt die Bindung an die Zertifizierung andere von diesen Tätigkeiten aus (Severing 2005, S. 210). Die anerkannten Berufsausbildung schafft somit laut Laur-Ernst (2000, S. 4) Vertrauen und der erlernte Beruf „*reduziert den Wettbewerb auf dem Arbeitsmarkt*“. Zudem protektionieren Berufsverbände, Innungen und Gewerkschaften die Inhaber von Berufen, so dass Berufe nach Aussage der Autorin insgesamt über eine Schutzfunktion verfügen.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass Unternehmen in Deutschland einer Ausbildung „on the job“ ohne anerkannten Abschluss praktisch keinen Platz einräumen. Im Rahmen des dual-korporatistischen Qualifizierungsmodells „*haben sich die Unternehmen seit langem dafür entschieden, ein System genau definierter Ausbildungsberufe zu entwickeln, in dem der Schwerpunkt auf der Aneignung von Bildungskapital liegt*“ (Vincens 2002, S. 29). Die gesamte Einstellungsentscheidung bzw. Personalrekrutierung sowie die tarifvertraglich geregelte Entlohnungsstruktur der Betriebe ist vornehmlich auf formale Qualifikationen ausgerichtet. Arbeitgeber betrachten die entsprechenden Befähigungsnachweise wie

⁹⁴ Punkt 3.2.4 beinhaltet ausführlichere Begriffsdefinitionen der Europäischen Kommission.

Zeugnisse, Zertifikate als unmittelbaren Beleg für erworbene Qualifikationen und vorhandenes Know-how. Daraus resultiert nicht zuletzt die vergleichsweise hohe Bedeutung, die Arbeitnehmer und Arbeitgeber formalen Abschlüssen für den beruflichen Werdegang zusprechen. Deutschland wird auch als *„ein ‚qualifikatorischer Raum‘ definiert, in dem Arbeitgeber berufliche Qualifikationen zur Organisation der Arbeit und zur Allokation von Arbeitskräften nutzen. Arbeitnehmer können problemlos zwischen verschiedenen Betrieben wechseln, wobei kaum Gefahr besteht, dass ihre beruflichen Qualifikationen an Wert verlieren“* (Tessaring 1998, S. 172).

Die Kontrolle des formalen Lernens und der Nachweis sowie die Zertifizierung formaler Qualifikationen während der dualen Ausbildung sind verbindlich geregelt. Die so genannten Berichtshefte dienen dem Unternehmen bzw. Ausbilder als mittelbare Kontrollinstrumente. Soweit diese schriftlichen Ausbildungsnachweise im Rahmen der Berufsausbildung verlangt werden, haben Ausbildende die Auszubildenden zum Führen anzuhalten und die Nachweise durchzusehen (Paragraph 14 Absatz 1 Nr. 4 BBiG). In dem Berichtsheft sind die täglichen Aktivitäten, Aufgaben und Projekte festzuhalten. Ausbildende kontrollieren das Berichtsheft und beschaffen sich somit fortlaufend ein Bild über die erbrachten Leistungen in der berufspraktischen Ausbildung.

Ein Bild über die Leistungen in der Berufsschule zeichnen die entsprechenden Zeugnisse. Sie stellen somit ebenfalls mittelbare Kontrollinstrumente dar. Die Noten insbesondere des fachtheoretischen Unterrichts dienen dabei als Bewertungskriterien. Die Zeugnisse werden wie im allgemeinbildenden Schulwesen jeweils nach Ablauf eines Schulhalbjahres ausgestellt und ausgehändigt.

Unmittelbare Bewertungs- und Kontrollinstrumente stellen die im BBiG vorgeschriebenen formalen Prüfungen der zuständigen Stelle dar. Während der dualen Ausbildung ist eine Zwischenprüfung entsprechend der Vorschriften der jeweiligen Ausbildungsordnung zu absolvieren. Sie dient der Ermittlung des Ausbildungsstandes (Paragraph 48 Absatz 1 BBiG). Folglich wird geprüft und bewertet, welche im Rahmen der dualen Ausbildung vorgesehenen beruflichen Kompetenzen bereits erworben wurden und wo ggf. Defizite vorliegen. Sie wird dabei nach den gleichen Bestimmungen wie die Abschlussprüfung durchgeführt. Im Kern geht es in beiden Fällen um die Prüfung, ob der Auszubildende über die berufliche Handlungsfähigkeit in seinem Ausbildungsberuf verfügt.⁹⁵ Die Abschlussprüfung klärt somit für die Betriebe unmittelbar und quasi „abschließend“, ob der Auszubildende über die berufliche Handlungskompetenz und damit prinzipiell über die Eignung bzw. Beschäftigungsfähigkeit für den jeweils erlernten Beruf, d.h. für bestimmte Arbeitstätigkeiten, verfügt. Mit dem somit vorgesehenen formalen Abschluss einer dualen Ausbildung erhält der Auszubildende ein entsprechendes Zertifikat. Für den Ausbildungsbetrieb wie auch andere Unternehmen gilt dieses Zertifikat als formaler Nachweis der erworbenen Qualifikationen und damit als einer Beurteilungsgrundlage für die Beschäftigungsfähigkeit. Den Ausbildungsabsolventen berechtigt das Zertifikat zur Ausübung des erlernten Berufs.

⁹⁵ Im Rahmen der jeweiligen formalen Prüfung soll der Auszubildende nachweisen, *„dass er die erforderlichen beruflichen Fertigkeiten beherrscht, die notwendigen beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten besitzt und mit dem im Berufsschulunterricht zu vermittelnden, für die Berufsausbildung wesentlichen Lehrstoff vertraut ist“* (Paragraph 38 BBiG).

Anders verhält sich die Situation hinsichtlich der Anerkennung und Zertifizierung von nicht formal und informell erworbenen Qualifikationen im Rahmen der dualen Ausbildung. Nicht formales Lernen ist über die Schlüsselkompetenzen (siehe Punkt 2.2.4) ein integraler Bestandteil der dualen Ausbildung. Das gleich gilt für informelles Lernen. Deutschland steht jedoch der Anerkennung nicht formal und informell erworbener Kompetenzen eher kritisch und zurückhalten gegenüber. Descy und Tessaring (2002, S. 96) stellen fest, dass verschiedene Akteure im Ausbildungsbereich in Deutschland keinen Bedarf an neuen Bewertungsverfahren sehen. Sie führen die Erklärung für die Zurückhaltung zum großen Teil auf den Erfolg des dualen Systems als pädagogisch-didaktisches Modell, d.h. auf die Kombination aus formalem Lernen und - nicht formalen, informellen – Erfahrungslernen, zurück. Durch diese grundlegende, für die duale Ausbildung konstitutive Kombination erklärt sich ihre Aussage nach das „Desinteresse“ an einer formalen Anerkennung und Zertifizierung nicht formal und informell erworbener Qualifikationen. Frank (2004, S. 32) bestätigt, dass die Entwicklung und Etablierung von Validierungsverfahren für informell und nicht formal erworbene Kompetenzen in Deutschland erst am Anfang stehen. Ein Schritt in diese Richtung wurde im BIBB mit einem entsprechenden Forschungsprojekt eingeschlagen (Frank/Gutschow/Münchhausen 2003, S. 20). Beispielsweise können mit dem ProfilPASS⁹⁶ im Bereich der beruflichen Weiterbildung und mit dem „Qualifizierungspass“⁹⁷ im Bereich der Nachqualifizierung konkrete Instrumente vorgezeigt werden (Bretschneider/Hummelsheim 2006, S. 29 und 33).⁹⁸

Es bleibt festzuhalten, dass derzeit keine systematische, einheitliche Zertifizierung und damit keine „offizielle“ Anerkennung der im Rahmen der dualen Ausbildung erworbenen nicht formalen und informellen Qualifikationen erfolgen.

2.3 Gesamtgesellschaftliche und politische Komponenten des dualen Ausbildungssystems in Deutschland

2.3.1 Die (Berufs-)Bildungspolitik in Deutschland im Überblick

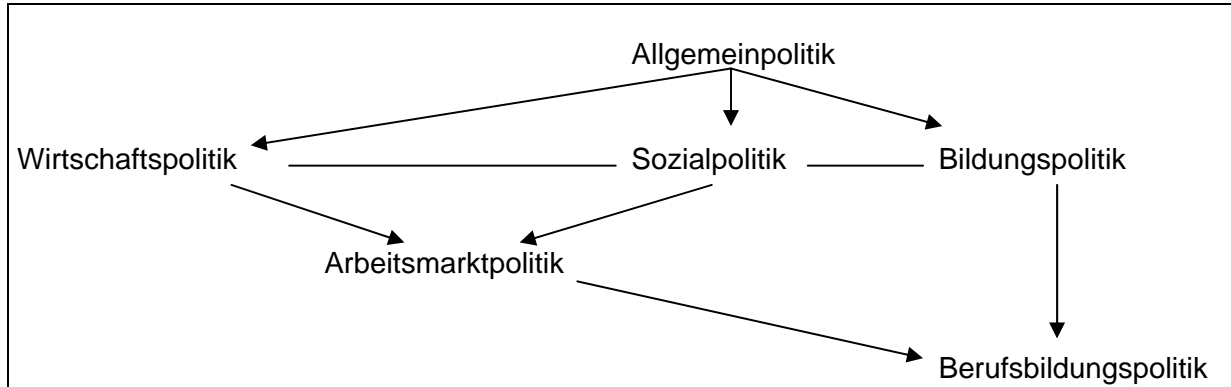
Hinsichtlich des Stellenwerts der Berufsbildungspolitik in Deutschland zeichnet sich folgendes Bild: Berufsbildungspolitik ist grundsätzlich in die allgemeine Bildungspolitik eingebettet, diese wiederum steht in Zusammenhängen mit der allgemeinen Politik schlechthin. Die Allgemeinpolitik umfasst neben der Bildungspolitik als weitere Subsysteme die Wirtschafts- und die Sozialpolitik, die ihrerseits die Arbeitsmarktpolitik beeinflussen. Von der Arbeitsmarktpolitik hängt wiederum die Berufsbildungspolitik ab (Kutscha 2006, S. 24). Dauenhauer sieht die Berufsbildungspolitik in dem somit vorliegenden politischen Werte- und Konfliktnetz in einer eher nachgelagerten Stellung (Dauenhauer, zitiert in Kutscha 2006, S. 23). Die folgende Darstellung visualisiert seine Sichtweise und die Zusammenhänge.

⁹⁶ siehe aus <http://www.profilpass.de>

⁹⁷ siehe auch <http://qualifizierungspass.de>

⁹⁸ Die so genannte Externenprüfung stellt beispielsweise eine Maßnahme dar, in der nicht formal erworbene Kompetenzen für die Bewertung und Zulassung von Berufserfahrenen ohne Abitur zum Hochschulstudium berücksichtigt werden (siehe Punkt 2.1.6).

Abbildung 3: Nachgelagerte Stellung der Berufsbildungspolitik im Umkreis andere Politiken



Quelle: Kutscha 2006, S. 24

Rauner (2006a, S. 5) weist darauf hin, dass mit dem BBiG als einem Gesetz der Wirtschaftsverfassung dem ökonomischen Aspekt beruflicher Bildung in besonderer Weise Rechnung getragen wird. Seiner Aussage nach ist insofern Berufsbildungspolitik in Deutschland immer auch Wirtschaftspolitik. Gleichzeitig sieht Rauner berufliche Bildung im Spannungsverhältnis zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem bzw. zu den Entwicklungen am Arbeitsmarkt. Er spricht zwar nicht von einer nachgelagerten Stellung, sieht die berufliche Bildung aber „*zutiefst eingebunden in die Arbeitsmarkt-, Beschäftigungs- und Tarifpolitik*“. Zudem hebt der Autor den im Unterschied zu anderen europäischen Ländern bestehenden Zusammenhang zwischen beruflicher Bildung und Bildungspolitik in Deutschland hervor.

Die Gestaltungsspielräume der Berufsbildungspolitik scheinen immer mehr oder weniger stark durch die Vorgaben der Allgemeinpolitik und insbesondere der Bildungs-, Wirtschafts- und Sozialpolitik geprägt zu sein. Kutscha (2006, S. 17) weist darauf hin, dass bildungspolitische Akzente im Laufe der Zeit deutlich an Gewicht gewonnen haben. Beleg hierfür ist seiner Aussage nach die 1969 erfolgte Gründung des heutigen BMBF, welchem die berufsbildungspolitischen Zuständigkeiten - für die außerschulische berufliche Bildung⁹⁹ - gebündelt übertragen wurden.¹⁰⁰

Es bleibt festzuhalten, dass es sich bei der Berufsbildungspolitik weder fachlich noch institutionell um einen klar abgegrenzten Politikbereich handelt. Neben Fragen der beruflichen Bildung regelt sie beispielsweise ebenso die finanzielle Ausstattung des beruflichen Bildungswesens, die Einhaltung von Qualitätsstandards und die Bedingungen des Erwerbs von Berechtigungen. Zudem muss sie „*mehr denn je grenzüberschreitende Entwicklungen, etwa auf dem Gebiet der europäischen Integration, berücksichtigen*“ (Kutscha 2006, S. 18).

Für die Betrachtung der Bedeutung und des Stellenwertes der Berufsbildungspolitik in Deutschland ist zudem ein Blick auf die Entstehung des BBiG lohnenswert. Die gesetzlichen Grundlagen für die Berufsbildungspolitik sind im Vergleich zur historischen Entwicklung der dualen Berufsausbildung (siehe Punkt 2.2) erst spät verankert worden. Einen ersten Schritt stellt diesbezüglich die Verabschiedung der Handwerksordnung im Jahre 1953 dar (BIBB 2006, S. 10). 1969 wurde mit dem BBiG erstmals eine umfassende und bundeseinheitliche

⁹⁹ Das gesamte Schulwesen, d.h. auch die Berufsschulen, unterliegt der Kulturhoheit der Bundesländer und fällt daher in ihren jeweiligen Zuständigkeitsbereich, siehe Punkt 2.1.2.

¹⁰⁰ Mit der Regierungsbildung 1972 wurden den BMBF laut Kutscha (2006, S. 17) weitere wichtige Planungs- und Verwaltungsaufgaben aus dem Bundesministerium für Wirtschaft und dem Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung übertragen.

Grundlage geschaffen. Das BIBB (2006, S. 10) bezeichnet es als *„ein in der Welt einzigartiges Gesetz über das Zusammenwirken von Arbeitgebern, Gewerkschaften, Kammern und staatlichen Stellen zum Zweck der beruflichen Qualifizierung der Mehrheit der Bevölkerung“*. Brötz (2005, S. 162) hebt neben der bundeseinheitlichen Regelung der Ausbildungsordnungen die gesetzliche Verankerung des Berufskonzepts als historischen Verdienst des BBiG hervor. An dieser Stelle sei erwähnt, dass viele im BBiG festgelegte Vorschriften für die Ordnung der Berufsausbildung schon im Vorfeld in der Ausbildungspraxis entwickelt wurden. Nach der Bewährung der Regelungen erfolgte die rechtliche Festlegung (BIBB 2006, S. 7). Mit anderen Worten reagiert der Staat in seiner Funktion als Gesetzgeber auf den sich in der Ausbildungsrealität herausgebildeten Konsens und legt diesen in Rechtsnormen fest. Folglich entstanden die Rechtsnormen *„dabei zumeist nicht als Ausdruck eines aktiven politischen Interventionswillens, sondern als Legalisierung des Gewordenen“* (Euler 1998, S. 38).

Wie in Punkt 2.1.1 erwähnt, wurde das BBiG 2005 novelliert. Das neue BBiG hat die bis dahin bestehenden Strukturen grundsätzlich bestätigt; entsprechend der Gesetzesbegründung sind zur mittel- und langfristigen Stabilisierung Strukturanpassungen und Modernisierungen vorgenommen worden, welche vor allem die folgenden Aspekte ermöglichen sollen

- mehr Durchlässigkeit zwischen den Bildungswegen schaffen,
- die berufliche Bildung weiter internationalisieren,
- das Prüfungswesen modernisieren sowie
- durch Verschlinkung von Gremien eine zügige und flexible Reaktion bei der Gestaltung von Ausbildungsregelungen (Weibert 2006a, S. 129).

Ob und inwieweit diese Entwicklungen durch die europäische Berufsbildungspolitik gefördert wurden, wird in Kapitel 4 behandelt.

Grundsätzlich basiert die Berufsbildungspolitik in Deutschland auf einem so genannten neokorporatistischen Arrangement, d.h. die unterschiedlichen Interessenvertreter (insbesondere Arbeitgeber und Gewerkschaften) sind in die Politik und die entsprechende Ausführung eingebunden (siehe Punkte 2.1.1 und 2.1.2). Durch die paritätische Beteiligung erfolgt über das Konsensprinzip ein Ausgleich der berufsbildungspolitischen Interessen. Es besteht eine gemeinsame Verantwortung von Staat, Gewerkschaften und Unternehmen für die Berufsbildungspolitik. Kutscha (2006, S. 52) stellt jedoch fest, dass neokorporatistischen Arrangements *„verfassungsmäßig und gesetzlich legitimierte Entscheidungsinstanzen und deren Zuständigkeit entwerten“*. Aufgrund der „Herrschaft der Verbände“ kommt es zu einer Legitimationsproblematik.

Severing (2005, S. 206) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Berufsbildungspolitik im Unterschied zu anderen Bereichen der Bildungspolitik kaum über direkte Durchsetzungsmöglichkeiten in der Bildungspraxis verfügt. Den Grund hierfür sieht der Autor in der Vielzahl an unterschiedlichen Akteuren und entsprechenden Interessenlagen. Seiner Aussage nach agieren in der beruflichen Bildung *„nicht im Wesentlichen staatliche Einrichtungen, die durch Gesetze und Verordnungen gesteuert werden können“*. Angesichts der paritätischen Beteiligung bzw. der neokorporatistischen Arrangements hängt für den Autor die Wirkungsmacht strukturbildender Vorgaben davon ab,

ob diese auf tatsächlichen Bedarf der Berufsbildungspraxis treffen bzw. hiermit übereinstimmen.

Hinsichtlich der Interessenvertretung über die Verbände sei zudem erwähnt, dass hier in verschiedenen Bereichen der Berufsbildungspolitik gelegentlich ein „Spagat“ erforderlich ist. Euler (1998, S. 81) führt beispielsweise an, dass die Arbeitgebervertreter im Rahmen der Debatte über die Finanzierung der betrieblichen Ausbildung bemüht sind, der Gesellschaft die Kostensenkungsziele zu begründen. Gleichzeitig müssen sie jedoch ihren Mitgliedern gegenüber betonen, dass sich Ausbildung lohnt und rechnet.

Angesichts der steigenden Bedeutung von Bildung und lebenslangem Lernen sowie der schwierigen Lage von Jugendlichen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt (siehe Punkt 2.2.3) kommt der Berufsbildungspolitik prinzipiell ein hoher Stellenwert zu. Die dargestellten Verflechtungen und Abhängigkeiten mit und von anderen Politikbereichen in Kombination mit dem der dualen Berufsausbildung zugrunde liegenden Konsensprinzip sowie dem Einfluss bzw. der „Herrschaft der Verbände“ bewirken jedoch, dass die Berufsbildungspolitik - zumindest nach außen - vergleichsweise träge und passiv erscheint. Euler und Severing (2006, S. 9) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Vorschläge zur Weiterentwicklung der deutschen Berufsausbildung auf vermintes Gelände stoßen: *„Sobald die Interessen einzelner Akteure betroffen sind, darf man sich vielstimmiger Kritik und Opposition sicher sein“*. Ihrer Meinung nach droht der Vorteil der konsensuellen Absicherung des Systems zu einem Problem zu werden, wenn in Zeiten des Wandels und Umbruchs aufgrund unterschiedlicher Interessenlagen die Einleitung und Umsetzung notwendiger Innovationen nicht gelingt. Die Berufsbildungspolitik in Deutschland stellt sich somit als schwieriges oder zumindest sensibles, von unterschiedlichen Interessen besetztes und geprägtes Handlungsfeld dar.

2.3.2 Die gesellschaftliche Berufs-Allokation über die duale Berufsausbildung

Die folgenden Ausführungen basieren insbesondere auf den entsprechenden soziologischen Theorien von Daheim (1970). Allokation leitet sich von dem englischen Begriff „allocation“ ab und bedeutet Zuteilung oder Zuweisung. Im Hinblick auf die duale Berufsausbildung sind die Zuweisung eines Berufs bzw. einer beruflichen Position und damit der Prozess der Berufswahl gemeint. Dieses Kapitel betrachtet die entsprechenden Prozesse aus dem Blickwinkel der Gesellschaft. Unter soziologischen Gesichtspunkten stehen dabei das sozioökonomische Umfeld sowie die soziale Herkunft im Zentrum. Es geht um schichtspezifische Determinanten der Berufswahl. Diese basiert auf einer individuellen, von den jeweiligen sozialen und wirtschaftlichen Bedingungen geprägten Entscheidung des Einzelnen über eine eingeschränkte Anzahl von Alternativen (Tessaring 1998, S. 147).

In diesem Zusammenhang stellt sich Berufswahl als ein gesellschaftlich gesteuerter Prozess der beruflichen Allokation dar. Nach Daheim (1970, S. 67 ff.) besteht ein grundlegendes Interesse der Gesellschaft in der Besetzung und Erhaltung bestimmter Rollen, die an bestimmte Positionen geknüpft sind. Für die Realisierung dieses Interesses nimmt die Gesellschaft entsprechend Einfluss auf den Einzelnen und auf sein Umfeld. Das Umfeld, zu dem insbesondere die Eltern, bzw. die Familie, aber z.B. auch Lehrer, Altersgenossen, Inhaber angestrebter Berufspositionen, Berufsberater gehören (Daheim 1970, S. 75), informiert und berät den Einzelnen bei seiner Berufswahl. Daheim (1970, S. 67) bezeichnet diese individuellen und kollektiven Akteure als „Agenten“ der Gesellschaft. Sie kontrollieren

mehr oder weniger den Regelungen entsprechend den Zugang zu den sozialen bzw. beruflichen Positionen.¹⁰¹

In Deutschland beginnen ca. 60% der Jugendlichen eine duale Ausbildung (siehe Punkt 2.2.3). Dieser vergleichsweise hohe Anteil ist auch auf die breite Akzeptanz des traditionellen dualen Ausbildungssystems in der Gesellschaft zurückzuführen. Aufgrund attraktiver Ausbildungs- und anschließender Beschäftigungsmöglichkeiten entscheiden sich viele Jugendliche für eine duale Ausbildung.¹⁰² Mit einer dualen Ausbildung und dem entsprechenden Abschluss ist ein vergleichsweise hoher, gesellschaftlich anerkannter und gesicherter sozialer Status verbunden. Der dualen Ausbildung wird daher in der Gesellschaft eine hohe Attraktivität und ein hoher Stellenwert zugesprochen (Vincens 2002, S. 22). Entsprechend positiv bewerten die „Agenten“ eine duale Ausbildung und beeinflussen somit die Entscheidung eines Jugendlichen.

Maßgeblichen Einfluss für die positiv besetzte berufliche Allokation dualer Ausbildungsberufe hat die Tatsache, dass diese auf einer gesellschaftlich sowie ökonomisch bzw. auf dem Arbeitsmarkt nachgefragten Leistung basieren (siehe Punkt 2.2.1). Hierbei spielt die Orientierung und Strukturierung sowohl des Arbeitsmarktes als auch der Gesellschaft nach Berufen eine ausschlaggebende Rolle. Dostal (2002, S. 179) benennt den Beruf als *„Wurzel für die Allokation des Individuums in der Arbeitswelt wie auch in der Gesellschaft“*. Die Berufs-Allokation erfolgt nach Aussage des Autors darüber, dass Berufe jeweils ihr spezifisches Image haben, in Rangreihen verortet sind und eine Signalfunktion bezüglich Einkommenspotentialen, Wertschätzung und Gestaltungsmöglichkeiten besitzen. Diese Funktionen und Informationen sind dabei sowohl für Personen innerhalb als auch außerhalb der Erwerbssphäre nutzbar.

2.3.3 Die Freiheit der Berufswahl im dualen Berufsausbildungssystem in Deutschland

Das GG garantiert in Artikel 12 Absatz 1 die freie Wahl des Berufes, wobei Absatz 2 die Option der gesetzlichen Einschränkung der Berufsausübung enthält. Die Einschränkungen spiegeln sich in den so genannten reglementierten Berufen wider.¹⁰³ Für die Aufnahme und Ausübung bestimmter Berufe hat der Staat spezielle Reglementierungen erlassen; nur wenige reglementierte Berufe – wie z.B. medizinischer Fachangestellter (Berufsbezeichnung

¹⁰¹ Die Allokation, d.h. Zuweisung einer Berufsposition kann dabei einerseits unter aktiver Mitwirkung der Agenten erfolgen. Für moderne Gesellschaften ist ein Eintreten und Mitwirken der Gesellschaftsmitglieder für die Übernahme bestimmter Berufspositionen charakteristisch. Andererseits kann die Allokation jedoch auch mit passiven Verhalten der Agenten zusammenhängen. Passivität der Agenten liegt vor, wenn die Zuweisung von Berufspositionen beispielsweise aufgrund von Traditionen oder aufgrund von Gewaltverhältnissen erfolgt (Daheim 1970, S. 67).

¹⁰² Die Entscheidung für eine Bildungsform erfolgt grundsätzlich in einem Kontext unvollständiger Information, in dem die Einzelperson die direkten Kosten, die Opportunitätskosten, den erhofften Ertrag und die jeweilige Wahrscheinlichkeit berücksichtigt, mit der sie den Bildungsabschluss erreicht und mit diesem einen entsprechend entlohnten Arbeitsplatz erhält (Vincens 2002, S. 17).

¹⁰³ Reglementiert sind in Deutschland die Gesundheitsberufe (z.B. Arzt, Apotheker, Zahnarzt, Hebamme, Krankenschwester) Berufe im technischen Bereich (z.B. Architekt, Ingenieur, Techniker, technischer Assistent, Industrie- und Handwerksmeister), Berufe im schulischen und sozialpädagogischen Bereich (u.a. Lehrer, Sozialpädagoge, Sozialarbeiter, Erzieher, Heilpädagoge, Kinderpfleger, Altenpfleger), Berufe in der Schifffahrt/Seefahrt, Verkehrsberufe, Rechtsberufe (Anwalt, Patentanwalt, Rechtspfleger), Berufe in der Forstwirtschaft, der Beruf des Lebensmittelchemikers sowie Berufe in der Wirtschaftsprüfung und Steuerberatung (Becker-Dittrich 2006, S. 4). Ziel der Reglementierungen sind vornehmlich Verbraucherschutz und Sicherstellung der Arbeitsqualität (Hedmaier-Regner 2005, S. 1). Die Reglementierung bewirkt jedoch gleichzeitig den Schutz des jeweiligen Berufsstandes, seines Images und Stellenwertes.

bis 01.08.2006: Arzthelfer) oder zahnmedizinischer Fachangestellter (Berufsbezeichnung bis 01.08.2001: Zahnarzthelfer) - werden im Rahmen einer dualen Ausbildung erlernt.¹⁰⁴ Reglementierungen für den Zugang zu einer entsprechenden dualen Ausbildung nach dem BBiG bestehen jedoch nicht (BerufeNet 2007), d.h. es besteht uneingeschränkte Freiheit in der Wahl des Ausbildungsberufes.

Grundsätzlich muss darauf hingewiesen werden, dass die Eltern von minderjährigen Jugendlichen ihre Zustimmung zur Aufnahme einer dualen Ausbildung geben müssen. Ausdruck findet diese Zustimmung dadurch, dass sie laut Paragraph 11 Absatz 2 BBiG den Ausbildungsvertrag mit unterzeichnen (Kutscha 2006, S. 44). Ohne Unterschrift, d.h. Zustimmung, kann der Jugendliche die duale Ausbildung nicht aufnehmen. In diesem Fall wäre die Freiheit der Berufswahl des Jugendlichen – zumindest bis zu seiner Volljährigkeit – eingeschränkt.

In Bezug zum dualen Ausbildungssystem in Deutschland muss das verfassungsrechtlich verbürgte Freiheitsrecht der Berufswahl aus weiteren Gründen näher betrachtet werden. Grundsätzlich schützt es sowohl das Recht der Nachfrager nach Ausbildungsplätzen, ihren Beruf frei zu wählen, als auch das Recht der Unternehmen, auszubilden oder nicht auszubilden. *„Als so genanntes Individualrecht schützt Art. 12 GG gegen ungerechtfertigte Eingriffe des Staates in die persönliche Freiheit, sich nach eigener Wahl ausbilden zu lassen (Berufsausbildung als Teil der Berufswahl des Auszubildenden) oder andere auszubilden (Berufsausbildung als Teil der Berufsausübung des Ausbildenden)“* (Kutscha 2006, S. 63).

Wie in Punkt 2.1.2 ausgeführt, hat der Staat die gesamte außerschulische berufliche Bildung zur öffentlichen Aufgabe gemacht; die konkrete Verantwortung für den Großteil der dualen Berufsausbildung jedoch der Wirtschaft übertragen. Das Recht und die Pflicht zu einer geordneten praktischen Berufsausbildung liegt bei den Unternehmern. Mit der Überlassung der praktischen beruflichen Ausbildung geht eine – zumindest moralische – Verantwortung für die Ausbildung bzw. Bereitstellung eines ausreichenden Ausbildungsplatzangebots der Wirtschaft einher. Das Bundesverfassungsgericht hat 1981 hierzu ein entsprechendes Urteil gefällt (Euler 1998, S. 71 f.; Zimmer 2000, S. 32). Darin wird festgestellt, dass der Staat aufgrund der Überlassung von den Unternehmern die Erfüllung der damit verbundenen Verpflichtungen erwarten kann. Diese haben nach dem Urteil ihre Aufgaben so zu erfüllen, dass grundsätzlich alle ausbildungswilligen Jugendlichen die Chance auf einen Ausbildungsplatz erhalten. Dies gilt für das Bundesverfassungsgericht auch in wirtschaftlich schwierige Zeiten. Zur Gewährleistung der verfassungsrechtlich garantierten Freiheit der Berufswahl erklärte das Bundesverfassungsgericht in derselben Urteilsbegründung den Mindestüberhang von 12,5% des Ausbildungsstellenangebots für zulässig. Die Unternehmer erfüllen jedoch seit Jahren weder die ihnen übertragene Pflicht zur Ausbildung noch erreichen die von ihnen gemeldeten Ausbildungsstellen den geforderten Mindestüberhang. Ganz im Gegenteil geht das Angebot an dualen Ausbildungsplätzen in der Wirtschaft kontinuierlich zurück. Zimmer (2000, S. 33) stellt in diesem Zusammenhang ein Pflichtversäumnis der zuständigen staatlichen Stellen fest. Bund und Länder hätten seiner Aussage nach geeignete Instrumente entwickeln müssen, um die Erfüllung der überlassenen Pflicht durch die Unternehmer auch durchzusetzen.

¹⁰⁴ Anders verhält es sich beispielsweise bei den reglementierten Berufen Gesundheits- und Krankenpfleger (Berufsbezeichnung bis 01.01.2004: Krankenschwester, -pfleger), Hebamme/Entbindungspfleger, die an Berufsfachschulen ausgebildet werden und für die spezielle Voraussetzungen, wie z.B. ein bestimmter Schulabschluss, Mindestalter (z.B. Hebamme/Entbindungspfleger: 17 Jahre), teils Vorpraktika) erfüllt sein müssen, siehe BerufeNet der BA - <http://infobub.arbeitsagentur.de/berufe/search/simple/index.jsp>.

Ein elementarer Kritikpunkte an dem dualen Ausbildungssystem in Deutschland lautet daher, dass das Ausbildungsplatzangebot zu sehr von der wirtschaftlichen Situation der Betriebe abhängt. Die Personalpolitik der Ausbildungsbetriebe entscheidet dabei nicht nur über die Zahl an verfügbaren Ausbildungsplätzen, sondern auch über deren Besetzung. Hinsichtlich der entsprechenden Bewerbungen liegt dem dualen Ausbildungssystem das Prinzip des offenen Zugangs zu allen Ausbildungsberufen zugrunde. Danach ist der Zugang nicht an einen bestimmten Schulabschluss gebunden (BIBB 2006, S. 8). Es können sich folglich Jugendliche mit Abitur, Realschul- oder Hauptschulabschluss sowie Bewerber ohne Abschluss um einen dualen Ausbildungsplatz bewerben.¹⁰⁵

Traditionell mündeten insbesondere Hauptschüler in eine duale Ausbildung. Es muss jedoch festgestellt werden, dass der Hauptschulabsolvent längst nicht mehr die Mehrheit der Auszubildenden repräsentiert. Hauptschulabsolventen wurden durch Absolventen von Realschulen und Gymnasien mehr und mehr verdrängt.¹⁰⁶ Laut Zimmer (2000, S. 23) *„hat nur noch knapp ein Drittel der Auszubildenden einen Hauptschulabschluss, ein starkes Drittel hat einen Realschulabschluss, ein Sechstel Abitur und das restliche Sechstel ist über das Berufsbildungsgrundjahr oder Berufsvorbereitungsjahr oder andere Vorbildungen in das duale Ausbildungssystem gelangt“*.¹⁰⁷ Die Zunahme kann zu einem Teil über die Selektionsfunktion des Schulabschlusses für den Zugang zur den am meisten begehrten Ausbildungsberufen begründet werden (Vincens 2000, S. 22; Baethge/Solga/Wiek 2007, S. 41).¹⁰⁸

In der derzeitigen Mangel-Situation an Ausbildungsplätzen konkurrieren die Jugendlichen um eine Ausbildungsplatzzusage. Die Entscheidung liegt allein bei den Arbeitgebern, der Staat kann keinen (regulierenden) Einfluss nehmen. Es muss daher festgehalten werden, dass im dualen System die Verfügungsverhältnisse über Ausbildungsplätze und die Machtverhältnisse über die Einstellungsentscheidung, äußerst ungleich verteilt sind (Zimmer 2000, S. 32). Von einer Freiheit der Berufswahl im dualen Ausbildungssystem in Deutschland kann auf dieser Basis nicht die Rede sein.

¹⁰⁵ Es sei jedoch erwähnt, dass die Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne grundsätzlich auf dem Niveau des Hauptschulabschlusses aufbauen (KMK 2000, S. 5).

¹⁰⁶ Der Verdrängungseffekt hängt jedoch auch mit dem Bildungsverhalten, d.h. den zunehmend höherem Anteil an Abiturienten im Bildungssystem, zusammen. Allerdings begründet sich der Verdrängungseffekt auch über die höheren Anforderungen (siehe Punkt 2.2.1): Personen mit höheren Berufsabschlüssen erhalten von Arbeitgebern für anspruchsvolle(re) Facharbeit den Vorzug vor Absolventen einer dualen Berufsausbildung. Somit erfolgt eine „Akademisierung“ qualifizierter Facharbeit, die laut Zimmer (2000, S. 27) seit geraumer Zeit zunehmend zu beobachten ist.

¹⁰⁷ Angesichts der somit vorliegenden Heterogenität der Schüler sieht sich die Berufsschule mit teils großen Herausforderungen konfrontiert. Die Berufsschule besuchen Jugendliche aber auch Erwachsene, die sich nach Schulabschluss, schulischer bzw. beruflicher Vorbildung, Lernvermögen, kulturellem Hintergrund und Erfahrungen aus dem jeweiligen Ausbildungsbetrieb unterscheiden (Dobischat 2006, S. 3). Die KMK stellt für die Rahmenlehrpläne in diesem Zusammenhang den Maßstab auf, dass diese eine Anpassung an die Erfordernisse des Unterrichts in den Ländern zulassen müssen (KMK 2006 – Internet).

¹⁰⁸ Da die Jugendlichen wissen, dass höhere Schulabschlüsse, d.h. insbesondere das Abitur, *„zu den besten Lehrlingsausbildungsgängen führen“*, streben sie laut Vincens (2002, S. 22) tendenziell immer häufiger entsprechende Abschlüsse an, womit gleichzeitig der Weg zu einem Universitätsstudium offensteht. Vincens begründet die deutliche Zunahme derjenigen, die im Anschluss an das Abitur eine duale Ausbildung beginnen zudem über die zunehmenden „Risiken“ eines Universitätsstudiums. Die Entscheidung für eine duale Ausbildung erfolgt damit (auch) aufgrund der ihr zugesprochenen höheren Sicherheit.

2.3.4 Das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung in Deutschland

Wie unter Punkt 2.1.6 erwähnt, liegt in Deutschland eine strikte Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung vor. Sie ist maßgeblich auf die neuhumanistische Bildungstheorie des 18. Jahrhunderts zurückzuführen. Für ein besseres Verständnis des aktuell vorliegenden Verhältnisses von Allgemeinbildung und Berufsbildung werden diese Bildungstheorie und wesentliche Entwicklungen kurz vorgestellt.

Neuhumanismus steht grundsätzlich für Bildung und Individualität als Basis der persönlichen Entwicklung eines jeden Individuums (Seifer 2006). Diese um 1750 einsetzende Geistesströmung wandte sich gegen die zur damaligen Zeit übliche utilitaristisch-berufsständische Ausrichtung der Bildung. Der Neuhumanismus verwahrte sich dagegen, objektive Anforderungen des Lebens, d.h. gesellschaftliche und/oder berufliche Ansprüche, zur Norm der Erziehung zu heben (Dorninger/Wieser 1996, S. 2). Der Neuhumanismus sah stattdessen den Menschen im Mittelpunkt der allseitigen Bildung, womit eine Abkehr von der Ständegesellschaft und grundlegende Infragestellung der Vorherrschaft der Aristokratie verbunden war (Lohmann, 1987, S. 3).

Ein wichtiger Vertreter des Neuhumanismus war wie erwähnt Wilhelm von Humboldt. Er forderte in diesem Zusammenhang, dass die Allgemeinbildung Vorrang vor der speziellen, beruflichen Bildung haben muss und beide Bereiche nicht miteinander vermischt werden dürfen (Eckert 2003, S. 41). Seiner Meinung nach ermöglichte die Allgemeinbildung – zum damaligen Zeitpunkt über die Beschäftigung mit der klassischen Antike sowie Sprache und Dichtung – die „wahre Menschenbildung“ (Dorninger/Wieser 1996, S. 2). Im Rahmen der Allgemeinbildung sollte sich zuerst das natürliche Talent eines jeden frei erweisen können, ohne durch die Ausübung rein mechanischer Berufsarbeit erstickt zu werden (Zabeck 2003, S. 72). Für die freie individuelle Entfaltung musste nach dieser Sichtweise alles abgewiesen werden, was sich auf berufliche und ökonomische Zwecke bezog. Entsprechend zweckfrei, also nicht mit einem Erwerbshintergrund für z.B. die Lebensgrundlage verbunden, verlagerte sich Allgemeinbildung zum Elitären (Dorninger/Wieser 1996, S. 2). Die Berufsbildung, d.h. die Qualifizierung für Arbeitsprozesse, fiel in dieser Anschauung unter das kapitalistische Ausbildungsinteresse und wurde als eine Form der Verknechtung des Menschen angesehen (Eckert 2003, S. 40). Überspitzt formuliert lief der Unterschied von Allgemeinbildung und Berufsbildung auf Bildung und Nicht-Bildung hinaus (Zabeck 2003, S. 70). Zudem wurde Allgemeinbildung als Berufsvorbereitung für die leitenden Funktionen in Staat und Gesellschaft verstanden; *„Berufsbildung aber als das, was die Gesellschaft den unteren Schichten an allgemeiner Bildung zugesteht“* (Blankertz zitiert in Lohmann 1987, S. 2). Es entstand somit eine scharfe Trennung zwischen gelehrter, allgemeiner Bildung einer begrenzten Bildungselite und volkstümlicher, beruflicher Bildung der breiten Bevölkerung (Dorninger/Wieser 1996, S. 2). Die neuhumanistische Bildungstheorie bewirkte letztendlich die bis heute vorliegende strikte inhaltliche und institutionelle Trennung sowie die unterschiedliche gesellschaftliche Bewertung von Allgemeinbildung und Berufsbildung.

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts gab es jedoch insbesondere durch Kerschensteiner und Spranger *„ernsthafte Bemühungen, die Berufsbildung aus ihrem prestigearmen Schattendasein herauszuführen“* (Dorninger/Wieser 1996, S. 2). Ausgehend von der Annahme, dass die berufliche Bildung mit der freien individuellen Entfaltung des Einzelnen vereinbar sei, entwickelten sie die so genannte „Theorie der Bildung durch den Beruf“. Kerschensteiner erachtete den Beruf als „Pforte der Menschenbildung“ (Zabeck 2003, S. 72). Spranger sah den Weg zur Allgemeinbildung einzig und allein über den Beruf. Damit stand

der Beruf nicht mehr im Gegensatz zur Bildung; in der Bildungstheorie wurde der Beruf wie auch die Berufsbildung an sich stark aufgewertet. Dorninger und Wiese (1996, S. 2 f.) halten jedoch fest, dass sich diese bildungstheoretischen Überlegungen in der Alltagspraxis kaum niederschlugen. Den Grund hierfür sehen sie unter anderem darin, dass der Berufsbegriff empirisch nicht abgesichert war und die Berufsbildung auf einer ständischen, anti-industriellen Gesellschaftsform beruhte.

Die Berufsbildung hat in ihrer weiteren Entwicklung den Blick auf die industrielle Entwicklung gerichtet und sich entsprechend aufgestellt. Auch wurde die Auffassung vom Bildungswert des Berufs relativiert und von seiner Ideologisierung wurde abgerückt (Dehnbostel 2003, S. 449). Zudem folgte der deutsche Bildungsrat 1974 aus den bildungstheoretischen und pädagogischen Diskussionen der damaligen Zeit, dass Allgemeinbildung und Berufsbildung von den Inhalten nicht mehr gegeneinander abgrenzbar sind. *„Die praktische Umsetzung dieser erziehungswissenschaftlichen und gesellschaftspolitischen Einsichten geht nur zäh vor sich. Immer noch dominiert eine organisatorisch klare Trennung“* (Dorninger/Wieser 1996, S. 4).

Die Herstellung der Gleichwertigkeit von Allgemeinbildung und beruflicher Bildung stellt nach wie vor ein bildungspolitisches Ziel dar. In den letzten Jahren wurden beispielsweise die Möglichkeiten des Erwerbs allgemeiner Berechtigungen in den beruflichen Schulen verbessert. Die KMK hat durch die „Vereinbarung über den Abschluss der Berufsschule“ (Beschluss der KMK vom 01.06.1979 i.d.F. vom 25./26.06.1992) geregelt, dass mit dem Abschluss einer dualen Berufsausbildung grundsätzlich die Berechtigungen des Hauptschulabschlusses (nach Klasse 9 und Klasse 10 der SEK I) und des Realschulabschlusses (Fachoberschulreife) erworben werden können (Kell 2006, S. 165).

In diesem Zusammenhang sind die doppelqualifizierenden Bildungsgänge zu erwähnen. Wie in Punkt 2.1.6 erläutert, fördern sie die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsebenen. Zudem tragen sie zur Verbesserung der Gleichwertigkeit von Allgemeinbildung und beruflicher Bildung bei, da mit dem Ausbildungsabschluss und entsprechenden Zusatzqualifizierungen der Zugang bis zur Hochschule erreicht werden kann.

Eine weitere Entwicklung in Richtung Gleichwertigkeit ist in der „Vereinbarung über den Erwerb der Fachhochschulreife in beruflichen Bildungsgängen“ der KMK (2001) zu sehen.¹⁰⁹

Als Begründung wird in der Vorbemerkung davon ausgegangen, *„dass berufliche Bildungsgänge in Abhängigkeit von den jeweiligen Bildungszielen, -inhalten sowie ihrer Dauer Studierfähigkeit bewirken können.“* Weiter heißt es: *„Berufliche Bildungsgänge fördern fachpraktische und fachtheoretische Kenntnisse sowie Leistungsbereitschaft, Selbständigkeit, Kooperationsfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein und kreatives Problemlösungsverhalten. Dabei werden auch die für ein Fachhochschulstudium erforderlichen Lern- und Arbeitstechniken vermittelt“* (KMK 2001, S. 2). Der Zugang zu einem Universitätsstudium ist mit dem Abschluss einer dualen Ausbildung jedoch nach wie vor nicht möglich. Es besteht weiterhin Verbesserungs- und Reformbedarf, um das Ziel der Gleichwertigkeit der Allgemeinbildung und der beruflichen Bildung zu erreichen. Die KMK (1998, Punkt 4b, S. 11) stellt beispielsweise fest, dass unter dem Gesichtspunkt der Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung die Abschlussprüfung in der dualen Ausbildung den Erfordernissen genügen muss, die üblicherweise für Abschlussprüfungen im

¹⁰⁹ Die KMK bestimmt in der Vereinbarung hierfür die Voraussetzungen, Bedingungen sowie Rahmenvorgaben und legt die Standards fest. Für die Zuerkennung der Fachhochschulreife ist jeweils eine schriftliche Prüfung in den vorgegebenen Bereichen zum Nachweis der festgelegten Standards abzulegen (siehe KMK 2001, S. 3 ff.).

Schulwesen gelten. Hierzu gehört die Einbeziehung von Vorleistungen aus dem gesamten Ausbildungsabschnitt, die bislang nicht erfolgt (siehe Punkt 2.2.5).

2.4 Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung als Komponente des dualen Ausbildungssystems in Deutschland

Mit einer dualen Ausbildung fest verbunden ist eine individuelle Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung des Auszubildenden. Dabei spielen sowohl der traditionell und historisch bedingt zugrunde liegende Bildungsauftrag als auch das konstitutive Berufskonzept eine ausschlaggebende Rolle.

Wie in Punkt 2.2 ausgeführt, besteht ein auf das Zunftwesen zurückgehender gesellschaftlicher und erzieherischer Bildungsauftrag. In Deutschland kann daher eine enge Verbindung zwischen Berufsbildung und Bildung konstatiert werden; Berufsbildung dient nicht allein ökonomischen Zielen. Der ehemalige Bundespräsident Rau (zitiert in Zimmer 2000, S. 30). formuliert wie folgt: *„Wer ausschließlich vom Bedarf her denkt, hat schon verfehlt, was mit Bildung eigentlich gemeint ist“*. Er macht darauf aufmerksam, dass – allgemeine und berufliche – Bildung ein grundsätzlich anderer, eben nicht betriebswirtschaftlicher Prozess ist: *„In der Bildung vergewissern wir uns unserer selbst und finden unsere Identität. Bildung ist, wie jede Kultur, die menschliche Form der Weltaneignung und zugleich ihr Ergebnis. Zur Bildung gehören die Vorstellungen und Einstellungen, die Fähigkeiten, die Kenntnisse und Gewohnheiten, die es dem Menschen ermöglichen, die Welt selbstbestimmt und verantwortlich zu gestalten“* (Rau in Zimmer 2000, S. 30).

Aus diesem Bildungsverständnis resultieren die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung wie auch die Sozialisierungsfunktion der dualen Ausbildung. Laut Deutschmann (2005, S. 12) stellt die duale Ausbildung einen Prozess der beruflichen Sozialisation dar. Berufliche Sozialisation bedeutet für ihn die Weiterentwicklung der persönlichen Identität, die sich wiederum durch Anerkennung über formale Zertifikate, aber insbesondere über persönliche Anerkennung bildet.

Die Ausrichtung der dualen Ausbildung auf Berufe stellt dabei den zentralen Moment dar; der Beruf dient als Grundlage und Mittel der Entwicklung von Identität und Persönlichkeit (Dostal/Stooß/Troll 1998, S. 448; Kupka 2005, S. 18). Mit der Beruflichkeit von Qualifizierungsprozessen wird in Deutschland nicht nur die Zurüstung für Erwerbsfunktionen im Beschäftigungssystem (als Bündel von Qualifikations-, Allokations- und Selektionsfunktion) verbunden. Es geht auch um die Integration von Jugendlichen in die jeweilige Gesellschaftsordnung im Rahmen der Sozialisations- oder Integrationsfunktion des Berufs und um die Persönlichkeitsprägung (Lipsmeier 1999, S. 24). Der vergleichsweise ganzheitliche Sozialisationsmodus einer dualen Ausbildung fördert die Verbindung von fachlichen, fachübergreifenden und sozialen Kompetenzen und ermöglicht so eine berufliche und soziale Identitätsbildung bei Jugendlichen (Baethge 2001, S. 59). Rauner (1998, S. 6) weist zudem darauf hin, dass mit der Berufsförmigkeit der Arbeit eine Berufsethik einhergeht. *„Es ist ein großer Unterschied, ob die Identität einer Person an die Verrichtung von Arbeit gebunden ist oder an die Ausübung eines Berufs. Ersteres entspräche der Arbeitsmoral, letzteres der Berufsethik.“*

Euler (1998, S. 47 f.) schreibt dem Berufskonzept folgende – insbesondere für die Jugendlichen entwicklungspsychologisch - positiven Funktionen zu:

- Sinnbildungsfunktion – die Ausrichtung der Ausbildung an einen Beruf fördert die Entwicklung subjektiver Lebensentwürfe, der Beruf stellt einen Kanal der persönlichen Entwicklung, eine Entwicklungs- und Äußerungsschablone für Subjektivität dar.
- Identitätsfunktion – mit einer an Berufen orientierten Ausbildung ist gleichzeitig eine bestimmte Identität bzw. ein bestimmter Status verbunden, der eine Identifikation mit der jeweiligen Berufsgruppe ermöglicht. Beispielsweise erhält man in Deutschland auf die Frage „Was bist Du?“ meistens eine Berufsbezeichnung genannt.¹¹⁰
- Professionalisierungsfunktion – die ganzheitliche Berufsausbildung bereitet auf Tätigkeiten mit relativ hohem Maß an Gestaltungsautonomie im Sinne von eigenverantwortlicher Bearbeitung vor.

Auch Laur-Ernst (2000, S. 6) bekräftigt, dass der Beruf die Funktion der Stärkung der individuellen und sozialen Identität übernimmt. Sie verweist jedoch darauf, dass unter anderem aufgrund von Patchwork-Biographien und häufig notwendigen Berufswechsel von machen Experten die identitätsstiftende Funktion des Berufs als historisches Relikt, realitätsfern und ideologisch dargestellt wird. Als Gegenargumente gibt sie die Sichtweisen und Einstellungen vieler Jugendlicher generell und insbesondere Jugendlicher mit schlechteren Startchancen an: *„Gerade sie betonen, wie wichtig ihnen der Erwerb eines Berufes (möglichst im Dualen System) ist“*.¹¹¹ Die Autorin sieht allerdings die Identitätsrelevanz zumindest in Gefahr, wenn aufgrund fehlender Ausbildungsplätze oder Zugangsvoraussetzungen oder anderweitiger Besetzung ein Jugendlicher seinen Wunschberuf nicht erlernen kann. Ein Jugendlicher wird sich ihrer Aussage nach nur schwer oder gar nicht mit einem Beruf identifizieren, den er gezwungenermaßen erlernen muss, der ihn aber persönlich nicht interessiert und den er für unattraktiv hält.

Euler (1998, S. 49 f.) bestätigt, dass die duale Ausbildung seiner Meinung nach prinzipiell Raum für die Förderung individueller Entwicklungsmöglichkeiten bietet. Er macht jedoch gleichzeitig darauf aufmerksam, dass es nicht abschließend bestimmbar sei, inwieweit die Wirkungen spezifisch für das duale System sind. Er hält es beispielsweise für möglich, dass *„vollzeitschulische Berufsbildungsgänge prinzipiell die genannten Funktionen gleichermaßen erfüllen, wenn ihnen – wie etwa in Österreich und anders als in Deutschland – ein hoher Status zuteil würde.“*

¹¹⁰ Beck weist jedoch darauf hin, dass die identitätsstiftende Wirkung von Beruflichkeit nur bis zu einem gewissen Grad gegeben ist. Identität bedarf nach Beck weiterer Elemente als nur der Berufskognition (Beck zitiert in Euler 1998, S. 48).

¹¹¹ Laur-Ernst (2000, S. 6) differenziert wie folgt: *„Jene, die von sozialer Exklusion am stärksten bedroht sind, empfinden die sozial-integrative und statusverleihende Funktion von Beruf und Berufsausbildung intensiver als jene, die über eine prestigebe setzte Allgemeinbildung und spätere Hochschulausbildung ihren Status in der Gesellschaft gesichert haben.“*

3. Die europäische Berufsbildungspolitik unter besonderer Berücksichtigung der für das duale Ausbildungssystem in Deutschland angewendeten Kategorien

Seit Beginn der 1990er Jahre zeichnet sich in der europäischen Berufsbildungspolitik eine zunehmende Dynamik ab, die abzulesen ist an zahlreichen europäischen Maßnahmen, Projekten, Programmen und Aktivitäten.¹¹² In einer historisch gewachsenen EU mit mittlerweile 27 Mitgliedstaaten liegt jedoch eine breite Vielfalt an traditionell, kulturell und institutionell unterschiedlichen Berufsbildungssystemen vor.¹¹³ Hinsichtlich der europäischen Berufsbildungspolitik stellen sich die Fragen, welche grundsätzlichen Handlungskompetenzen vorliegen, ob und wenn ja welches strategische Konzept verfolgt wird und wie dessen Umsetzung erfolgt.

Ziel des folgenden Kapitels ist, anhand der für das duale Berufsbildungssystem in Deutschland angewendeten vier Haupt-Kategorien die europäische Berufsbildungspolitik darzustellen. Aus dieser Vorgehensweise resultiert, dass bewusst nur bestimmte Ausschnitte der vielfältigen europäischen Aspekte betrachtet werden. Es gilt dabei, einerseits die maßgeblichen Grundlagen und Rahmenbedingungen der europäischen Berufsbildungspolitik zu erläutern. Andererseits werden die europäischen Aussagen zu den vorgegebenen Kategorien ermittelt. Die Arbeit bezieht sich dabei insbesondere auf die Entwicklungen seit Mitte der 1980er Jahre und die aktuellen europäischen Prozesse sowie europäischen Trends. Soweit für ein besseres Verständnis notwendig, erfolgt eine kurze Betrachtung der historisch bedingten Hintergründe.

3.1 Strukturelle, institutionelle und rechtliche Komponenten der europäischen Berufsbildungspolitik

3.1.1 Gesetzliche Grundlagen der europäischen Berufsbildungspolitik

Die gesetzlichen Grundlagen der europäischen Berufsbildungspolitik sind im Vertrag zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft (EGV)¹¹⁴ festgelegt.

Generell darf die europäische Gemeinschaft nur aufgrund ihr vertraglich zugewiesener Befugnisse und im Rahmen der gesetzten Ziele tätig werden (Artikel 5, Satz 1, EGV), d.h. ihr sind gewisse Handlungskompetenzen übertragen aber auch Grenzen gesteckt worden. Dies gilt auch für den Bereich der Berufsbildungspolitik. Als grundsätzliche Aufgabe ist in Artikel 3

¹¹² Zu nennen ist insbesondere der Kopenhagen-Prozess, welcher Projekte in den Bereichen Transparenz, Information und Orientierung, Qualitätssicherung, Anerkennung von Fähigkeiten und Qualifikationen inklusive der Entwicklung eines (Kreditpunkte-)Systems für die Anrechnung von Bildungsleistungen im Bereich der Berufsbildung ins Leben rief bzw. vertiefte (vgl. hierzu beispielsweise Fahle/Thiele 2003; Tessaring/Wannan 2004 sowie http://ec.europa.eu/education/index_de.html.) Ebenfalls zu nennen sind die Maßnahmen im Zusammenhang mit dem „Detaillierten Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa“ bis 2010 (Rat 2002) wie beispielsweise Förderung des Fremdspracherwerbs und die zahlreichen Leonardo-da-Vinci Pilotprojekte (vgl. hierzu <http://www.leonardodavinci-projekte.org>).

¹¹³ Vgl. hierzu beispielsweise Greinert 2004, S. 25; Reuter-Kumpmann 2004, S. 9 f.; Vincens 2002, S. 9 ff.

¹¹⁴ Die vorliegende Arbeit bezieht sich auf die aktuelle Fassung des EGV vom 26. Februar 2001 (Vertrag von Nizza). Ergänzend sei erwähnt, dass im Rahmen der Neuregelungen der europäischen Vertragsgrundlagen in Maastricht im Jahre 1992 der Vertrag über die Europäische Union (EUV) als Mantelvertrag eingeführt wurde. Er bildet als einheitliches, übergeordnetes Vertragswerk den Rahmen für das ebenfalls eingeführte drei Säulenmodell der EU, in welches auch der EGV integriert ist (Fritzler/Unser 2001, S. 27).

Absatz 1, Buchstabe q) EGV aufgeführt, dass die Gemeinschaft durch ihre Tätigkeiten „*einen Beitrag zu einer qualitativ hochstehenden allgemeinen und beruflichen Bildung (...) in den Mitgliedstaaten*“ leistet.

Die Regelungen zur europäischen Berufsbildungspolitik sind zusammen mit den Bereichen Sozialpolitik und allgemeine Bildung unter Titel XI in den Artikeln 136 – 150 im EGV enthalten.

Artikel 150 EGV definiert die politischen Zuständigkeiten im Bereich der beruflichen Bildung. Als oberste Prämisse ist das Subsidiaritätsprinzip festgelegt. Danach liegt die volle Verantwortung für Inhalte und Gestaltung der beruflichen Bildung bei den Mitgliedstaaten. Die Politik der Gemeinschaft nimmt lediglich unterstützende und ergänzende Aufgaben wahr (Artikel 150, Absatz 1, EGV), deren Ziele ebenfalls definiert sind. So soll die Gemeinschaft

- die Anpassung an den industriellen Wandel erleichtern,
- die Verbindung zwischen Berufsbildung und Arbeitsmarkt verbessern,
- die Aufnahme einer beruflichen Bildung und die Mobilität aller Beteiligten der Berufsbildung erleichtern,
- die Zusammenarbeit zwischen Unterrichtsanstalten und Unternehmen fördern und
- den Informations- und Erfahrungsaustausch über gemeinsame Probleme zwischen den Mitgliedstaaten ausbauen (Artikel 150, Absatz 2, EGV).

Zur Realisierung der Aufgaben kann der Rat Maßnahmen im Bereich der Berufsbildung nach Artikel 251 EGV erlassen (Artikel 150, Absatz 4 EGV). In knappen Worten liegt nach dem entsprechend vorgeschriebenen Verfahren des Artikels 251 EGV das Vorschlagsmonopol bei der Europäischen Kommission. Stimmt das Europäische Parlament dem Vorschlag zu, muss eine qualifizierte Mehrheit im Rat vorliegen, um die Maßnahme zu billigen. Das Verfahren unterliegt jedoch dem ebenfalls vertraglich festgelegten Harmonisierungsverbot, d.h. vollzieht sich unter dem „*Ausschluss jeglicher Harmonisierung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften der Mitgliedstaaten*“ (Artikel 150, Absatz 4, 2. Halbsatz). Das Harmonisierungsverbot verhindert die Vereinheitlichung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften der Mitgliedstaaten sozusagen „durch die Hintertür“ über gemeinschaftliche Maßnahmen.

Grundsätzlich verfügt die EU über verschiedene Instrumente zur Recht- und Umsetzung ihrer politischen Ziele, mit jeweils unterschiedlicher Auswirkung auf die nationalen (Rechts-) Ordnungen. Artikel 249 EGV listet die möglichen Rechtshandlungen auf. Es sind: Verordnungen, Richtlinien, Entscheidungen, Empfehlungen oder Stellungnahmen.

Verordnungen haben allgemeine Geltung, sind in allen Teilen verbindlich und gelten unmittelbar in jedem Mitgliedstaat. Richtlinien sind für jedes Mitgliedsland, an das sie gerichtet sind, verbindlich hinsichtlich des zu erreichenden Ziels. Sie enthalten demnach Zielvorgaben, die durch den mitgliedstaatlichen Gesetzgeber in geeigneter Form in innerstaatliches Recht umzusetzen sind (BMBF 2005, S. 10). Für den Bereich der europäischen Berufsbildungspolitik können diese beiden verbindlichen Instrumente aufgrund des Subsidiaritätsprinzips und des Harmonisierungsverbots prinzipiell nicht zum Einsatz kommen.

Sind im Bereich der europäischen Berufsbildungspolitik rechtlich verbindlichen Maßnahmen erforderlich, werden diese im Wege von Entscheidungen bzw. Beschlüssen erlassen. Entscheidungen sind in allen Teilen für ihren Adressaten verbindlich. Im Unterschied zur

Verordnung stellen sie auf einen speziellen Einzelfall ab (Stichwort: „Verwaltungsakt auf EU-Ebene“). Beschlüsse des Rates richten sich hingegen nicht an bestimmte Stellen. Sie konstituieren beispielsweise eine Gemeinschaftsaktion wie die Aktionsprogramme zur Ergänzung und Unterstützung der Politik der Mitgliedstaaten (BMBF 2005, S. 10).

Empfehlungen und Stellungnahmen sind rechtlich für die Mitgliedstaaten nicht verbindlich. Ihnen kommt daher im Bereich der europäischen Berufsbildungspolitik eine hohe Bedeutung zu.

Außerhalb der im Katalog des Artikels 249 EGV genannten Rechtshandlungen existieren noch weitere Handlungsformen, die im Bereich der europäischen Berufsbildungspolitik Anwendung finden. Zum Beispiel handelt es sich bei Entschlüssen und Schlussfolgerungen um rechtlich unverbindliche Beschlüsse des Rates, die der Artikulation gemeinsamer politischer Standpunkte dienen. Zu erwähnen seien noch die Memoranden und Mitteilungen sowie Grün- und Weißbücher der Europäischen Kommission. Mit diesen Instrumenten werden Vorstellungen und Diskussionsbeiträge zu einem bestimmten Thema gesammelt und mögliche Tätigkeitsfelder aufgelistet. Sie dienen dazu, die bisherigen Tätigkeiten in einem Politikbereich darzustellen und Perspektiven zu entwickeln, ohne konkrete Maßnahmen zu initiieren (BMBF 2005, S. 10).

Mit den gesetzlichen Regelungen wird einerseits ein direkter europäischer Eingriff in die Berufsbildungspolitik der Mitgliedstaaten unterbunden, da in diesem politisch bedeutsamen und sensiblen Bereich keinerlei Handlungskompetenzen bei den EU-Organen als „supranationale“ Instanz liegen.

Die Gemeinschaftsmethode¹¹⁵ zur Koordinierung „supranationaler“ Politikbereiche findet keine Anwendung. Für die europäische Berufsbildungspolitik gelten stattdessen das Subsidiaritätsprinzip und das Harmonisierungsverbot. Hierdurch wird sehr deutlich, dass die Mitgliedstaaten keine europäischen, d.h. mit der Gemeinschaftsmethode einhergehenden, verpflichtenden Vorgaben im Bereich der Berufsbildungspolitik wünschen bzw. akzeptieren. Andererseits ermöglichen bzw. fordern und fördern die vertraglichen Regelungen die „intergouvernementale“ Zusammenarbeit im Bereich der Berufsbildung (Bainbridge/Murray 2000).

Für die allgemeine Verbesserung der „intergouvernementalen“ Zusammenarbeit hat der Europäische Rat auf seiner Tagung in Lissabon im März 2000¹¹⁶ die Methode der offenen Koordinierung (OKM) auch für den Bereich der europäischen Berufsbildung eingeführt (Europäischer Rat 2000, Nr. 7). Damit wurde ein Rahmen für die europäische Zusammenarbeit vorgegeben. Diese neue Form der EU-Zusammenarbeit ist in den Rechtsquellen nicht erwähnt und auch sonst nirgends näher definiert (BMBF 2005, S. 11). Die OKM basiert vor allem auf:

- der gemeinsamen Entwicklung und Festsetzung der zu erreichenden Ziele,
- gemeinsam festgelegten Messinstrumenten wie Statistiken und Indikatoren, mit Hilfe derer die Mitgliedstaaten ihre Lage selber bestimmen und ihre Entwicklung in Richtung der festgesetzten Ziele verfolgen können,

¹¹⁵ Die Gemeinschaftsmethode charakterisiert sich im Wesentlichen durch eine eindeutige, äußerst vertikal organisierte, zentralisierte Machtstruktur bürokratischer Art, gestützt durch Sanktionen für den Fall einer nicht konformen Handlung eines Mitgliedstaats (Hendrix/Weber 2000, S. 25).

¹¹⁶ Aus Gründen der vereinfachten Darstellung wird im Folgenden – abgekürzt – auch vom „Europäischen Rat von Lissabon“ und vom entsprechend ins Leben gerufenen Lissabon-Prozess gesprochen.

- vergleichenden Instrumente der Zusammenarbeit, so genannte Peer Reviews, mit Hilfe derer die Innovation, die Qualität und die Relevanz von z.B. Bildungs- und Berufsbildungsprogrammen gefördert wird; dazu gehören auch Best-Practice-Beispiele oder Pilotprojekte und
- einem völlig dezentralen Ansatz, wodurch alle relevanten Akteure im Sinne einer Mehr-Ebenen-Regierung aktiv mitwirken können (Generaldirektion (GD) für Bildung und Kultur der Europäischen Kommission, 2006).

Die Koordinierungsmethode ist „offen“, weil es einerseits den Mitgliedstaaten obliegt, nach dem „bottom-up-Ansatz“ die gemeinsamen europäischen Ziele, Mess- und Vergleichsinstrumente zu definieren und freiwillig entsprechend ihrer nationalen Regelungen und spezifischen Rahmenbedingungen umzusetzen bzw. anzuwenden. Andererseits stehen den EU-Organen keine rechtlichen Mittel zur Verfügung, um in irgendeiner Weise Verbindlichkeiten zu erreichen. Die Politik der offenen Koordinierung ist nicht auf rechtliche Sanktionierung regelwidrigen Verfahrens ausgelegt (Weidenfeld/Wessels 2002, S. 41). Vielmehr setzt sie auf den entscheidungsfördernden Druck, den die unmittelbar Betroffenen – die Bürger, Verbände und Medien – angesichts öffentlicher Leistungsvergleiche auf Regierungen ausüben können. Ziel soll allerdings grundsätzlich nicht die Erstellung einer Rangordnung unter den Mitgliedstaaten, sondern die Nachahmung vorbildlicher Praktiken sein. Im Vordergrund stehen also der gegenseitige Vergleich sowie das wechselseitige Lernen der Mitgliedstaaten und die (Eigen-) Evaluierung, um sich über eigene Stärken und Schwächen bewusst zu werden (Goetschy 2003, S. 12 ff.). Grundsätzlich hängt der Erfolg der OKM vom Willen, Engagement und der Motivation der Akteure in den Mitgliedstaaten ab. Wesentliche Voraussetzung für Lerneffekte ist neben dem aktiven Interesse am gegenseitigen Lernen auch die Bereitschaft, eigene Schwächen und Unzulänglichkeiten öffentlich mit den anderen Mitgliedstaaten aber auch mit den Bürgern bzw. Wählern zu diskutieren.

Fest steht, dass die politische Agenda der EU über die OKM auf Bereiche ausgedehnt wurde, in denen die Handlungs- und Legislativkompetenzen allein bei den Mitgliedstaaten liegen. Hierzu gehört auch die europäische Berufsbildungspolitik. Die OKM *„wird in unterschiedlichen Ausprägungen mittlerweile in praktisch allen Bereichen der EU-Zusammenarbeit angewendet“* (BMBF 2005, S. 11). Allerdings sieht sich die OKM unter anderem hinsichtlich der generellen Legitimationsproblematik kritisiert. Hierzu zählt insbesondere der Vorwurf des Demokratiedefizits.¹¹⁷

3.1.2 Europäische Aussagen zur Verteilung der Zuständigkeiten in Berufsbildungssystemen

Der Europäische Rat (2000, Punkt 26) fordert in den Schlussfolgerungen des Vorsitzes zur Tagung in Lissabon im März 2000, dass *„die Mitgliedstaaten im Rahmen ihrer verfassungsrechtlichen Vorschriften“* die Maßnahmen zur Erreichung der definierten Ziele zur Reform der Bildungs- und Bildungssysteme vornehmen. Mit anderen Worten richtet sich die Verteilung der Zuständigkeiten nach den jeweils nationalen Regelungen, Verfahren und Traditionen.

¹¹⁷ Vgl. hierzu beispielsweise Goetschy 2003, S. 32; Lang 2003 S. 20

Basierend auf den vertraglich festgelegten Zielen der europäischen Berufsbildungspolitik – insbesondere

- Verbindung zwischen Berufsbildung und Arbeitsmarkt und
- Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Unterrichtsanstalten und Unternehmen (Artikel 150 EGV),

fördert die europäische Ebene deutlich die Einbindung bzw. Beteiligung der Sozialpartner auf unterschiedliche Art und Weise. Auch das Aktionsprogramm Leonardo-da-Vinci als ein Instrument zur Umsetzung der europäischen Berufsbildungspolitik wurde für die erste Laufphase von 1994-1999 in seinen Zielsetzungen entsprechend formuliert.¹¹⁸ Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang der Ausbau der Rolle der Sozialpartner (Pütz 1999, S. 4).

Angesichts der im Allgemeinen bestehenden engen Verbindung der Berufsbildung zu Wirtschaft, Arbeitsmarkt und Beschäftigungsmarkt ist diese Ausrichtung nicht verwunderlich. Auf europäischer Ebene besteht der so genannte Beratende Ausschuss für Berufsbildung (BAB). Seine Einrichtung geht auf den Beschluss des Rates¹¹⁹ von 1963 zurück, der fordert, dass die Sozialpartner neben den Mitgliedstaaten und der europäischen Ebene an der Politikgestaltung beteiligt werden. Im BAB sind demzufolge die zuständigen Vertreter der Regierungen, der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer vereint. Unter Vorsitz der Europäischen Kommission tagen sie bis heute zweimal pro Jahr und erarbeiten Stellungnahmen zu allgemeinen oder grundsätzlichen Fragen der Berufsbildung (Piehl/Sellin 1991, S. 2).

Die wichtigsten Sozialpartner auf europäischer Ebene sind:

- EGB – Europäischer Gewerkschaftsbund,
- UNICE – Union der Industrien der Europäischen Gemeinschaft und
- CEEP – Europäischer Zentralverband der öffentlichen Wirtschaft.

Die Rolle der Sozialpartnerorganisationen und Berufsverbände bei der Gestaltung der Berufsbildungspolitik ist somit bereits seit 1963 institutionalisiert.

In ihren Stellungnahmen¹²⁰ betonen die Sozialpartner nachdrücklich und fortlaufend, welche entscheidende Bedeutung ihre Einbindung z.B. bei der Planung und Umsetzung europäischer (sowie einzelstaatlicher) Berufsbildungsprogramme spielt. Bainbridge und Murray (2004, S.24) stellen in diesem Zusammenhang als interessant heraus, „dass die Anliegen der Sozialpartner – Anpassung an den Wandel, Verbesserung der Ausbildung zur Förderung der Eingliederung in den Arbeitsmarkt und Herstellung von Beziehungen zwischen Schule, Berufsausbildung und Erwerbsleben – sich alle in den politischen Zielen wiederfinden, die der Vertrag [von Maastricht 1993, S.C.B.] anführt“. Ebenso führten ihrer Aussage nach die in verschiedenen Stellungnahmen geäußerten Ansichten über das Management der Gemeinschaftsinitiativen im Rahmen des Europäischen Sozialfonds (ESF) und der Aktionsprogramme im Bereich der Berufsbildung zu Verwaltungsvereinfachungen und zu einer kohärenteren Ausrichtung. Deutlich wird der Einfluss der Sozialpartner auf die

¹¹⁸ Die europäischen Aktionsprogramme nehmen im Bereich der Berufsbildung eine wichtige Rolle ein und werden daher im Verlauf dieser Arbeit mehrfach erwähnt. Beispielsweise sind Hinweise zur Neuausrichtung für die Laufzeit von 2007 – 2013 unter Punkt 3.1.2, Erläuterungen zur Ausrichtung und Finanzierung unter Punkt 3.1.5 aufgeführt.

¹¹⁹ Beschluss des Rates vom 2. April 1963 über die Aufstellung allgemeiner Grundsätze für die Durchführung einer gemeinsamen Politik der Berufsausbildung (Rat 1963); in der Folge als Beschluss von 1963 bezeichnet.

¹²⁰ Eine Auflistung der wichtigsten Gemeinsame Stellungnahme der Sozialpartner ist unter www.trainingvillage.gr/etv/socialpartners zu finden.

politische Entwicklung sowohl im übergeordneten Rahmen als auch in ganz speziellen Bereichen. Ob und inwieweit durch diese Einflussnahme eine Abhängigkeit oder gar Bevormundung besteht, wäre im Rahmen von weiteren Forschungsarbeiten gesondert zu untersuchen.

Der aus europäischer Sicht hohe Stellenwert bzw. die hohe Bedeutung hinsichtlich der Einbindung der Sozialpartner spiegelt sich auch in den aktuellen Prozessen wider. So heißt es beispielsweise in der EntschlieÙung des Rates zur Förderung einer verstärkten europäischen Zusammenarbeit bei der beruflichen Bildung, dass die maßgeblich Beteiligten, insbesondere die Sozialpartner und der BAB, einzubeziehen seien (Rat 2002a, S. 3). Die Europäische Kommission betont in diesem Zusammenhang die Einbindung der Sozialpartner als vollwertige Partner (Europäische Kommission 2006, S. 2).

In der Kopenhagen-Erklärung zur verstärkten Zusammenarbeit im Bereich der Berufsbildung vom 30. November 2002¹²¹ legten die Bildungsminister von 31 europäischen Ländern und die Europäische Kommission folgendes fest: *„Diese EntschlieÙung ersucht die Mitgliedstaaten und die Kommission im Rahmen ihrer Zuständigkeitsbereiche die Bewerberländer und die EFTA-/EWR-Länder sowie die Sozialpartner in die Förderung einer verstärkten Zusammenarbeit bei der beruflichen Bildung einzubeziehen (...) Die wichtige Rolle der Sozialpartner bei der sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung zeigt sich sowohl im sozialen Dialog der Europäischen Sozialpartner als auch im Handlungsrahmen der Europäischen Sozialpartner für die lebenslange Entwicklung von Kompetenzen und Qualifikationen von März 2002. Die Sozialpartner spielen eine unentbehrliche Rolle bei der Entwicklung, Validierung und Anerkennung von beruflichen Fähigkeiten und Qualifikationen auf allen Ebenen und sind Partner bei der Förderung einer verstärkten Zusammenarbeit in diesem Bereich“* (Kopenhagen-Erklärung 2002, S. 1 f., Übers. d. Verf.).

Die Rolle der Sozialpartner in den Mitgliedstaaten im Verhältnis zum jeweiligen Staat nimmt jedoch historisch und traditionell begründet sehr unterschiedliche Formen an. Im Folgenden seien einige Beispiele genannt. Wie in Punkt 2.1.2 dargestellt, nehmen die Sozialpartner in der korporatistischen Struktur des dualen Systems in Deutschland eine gleichberechtigte Position gegenüber dem Staat ein. Das Verhältnis zwischen Sozialpartnern und Staat in Deutschland wird auch als Sozialpartnerschaft bezeichnet.

In Frankreich hingegen üben die Sozialpartner eher eine beratende Rolle aus. Historisch betrachtet etablierte sich hier das so genannte etatistisch-bürokratische Grundmuster der Berufsausbildung. Unter dem von Frankreich ausgehenden und daher hier sehr starken Einfluss der Aufklärung, wurde vom französischen Staat (=französisch *État*) bereits im 18. Jahrhundert die Bedeutung einer planmäßigen, schulischen Erziehung für den Einzelnen und für die Gesellschaft erkannt (Reuter-Kumpmann 2004, S. 10). Der qualitative Aspekt, d.h. die Art der beruflichen Qualifikation in den staatlichen Berufsschulen richtet sich bis heute nach den Grundsätzen der Wissenschaft auf Abstraktion, Verbalisierung und Theoretisierung (Greinert 2004, S. 22). Folglich orientiert sich die Berufsausbildung weniger an dem konkreten Bedarf der Wirtschaft und bindet daher die Sozialpartner weniger stark ein.

In Großbritannien wiederum entwickelte sich während der Industrialisierung das so genannte liberal-martwirtschaftliche Modell der Berufsbildung. Auf einem prinzipiell liberalen, d.h. „freien“ und im Wesentlichen vom Staat nicht geregelten Ausbildungsmarkt treffen hier

¹²¹ In der Folge kurz als Kopenhagen-Erklärung bezeichnet.

Anbieter und Nachfrager nach Bildungsleistungen freiwillig aufeinander (Greinert 2004, S. 21). Demzufolge müssten die Sozialpartner eine wichtige und gleichberechtigte Rolle bei der Gestaltung und Durchführung der beruflichen Bildung einnehmen. Tessaring (1998, S. 25 ff.) weist jedoch darauf hin, dass die britischen Regierungen den Einfluss der Gewerkschaften auf die Berufsbildung seit Ende der 70er Jahre stark beschnitten und ein von den Arbeitgebern dominiertes Steuerungssystem etabliert haben.

Die beispielhaft erwähnten Unterschiede in der jeweiligen nationalen Rolle der Sozialpartner weisen auf eine grundsätzliche Problematik hinsichtlich der tatsächlichen Einbindung und der entsprechenden Bedeutung auf nationaler Ebene hin. Es ist deutlich zu erkennen, dass eine europäische Forderung und Förderung der Beteiligung von Sozialpartnern auf sehr verschiedene Ausgangslagen und Strukturen trifft. Kapitel 4 wertet die entsprechende Auswirkung auf das duale System in Deutschland aus.

3.1.3 Lernorte und Lehrkräfte in der Berufsbildung aus europäischer Sicht

Laut Artikel 150 EGV soll die Gemeinschaft die „*Förderung der Zusammenarbeit in Fragen der beruflichen Bildung zwischen Unterrichtsanstalten und Unternehmen*“ unterstützen und ergänzen. Diese Zielsetzung könnte sowohl hinsichtlich der Lernorte als auch der Lehrkräfte unterschiedlich interpretiert werden. Es stellt sich z.B. die Frage, ob Unterrichtsanstalten und Unternehmen jeweils getrennt oder gemeinsam in Kooperation oder Konkurrenz als Lernort mit entsprechenden Lehrkräften angesehen werden. Eine weitere Betrachtung dieser Frage ist allerdings nicht Ziel führend, da entsprechend des Subsidiaritätsprinzips und des Harmonisierungsverbots jeweils die nationalen Strukturen maßgeblich bzw. bestimmend sind.

Über unterschiedliche Verfahren und Instrumente befürwortet und unterstützt die europäische Ebene jedoch bestimmte Ausrichtungen. Hinsichtlich der Bevorzugung eines bestimmten Lernortes zählt dazu beispielsweise das so genannte Entsprechungsverfahren, welches der Rat 1985 auf den Weg brachte (Rat 1985). Die Entscheidung stellte den ersten Schritt auf dem Weg zur Anerkennung der beruflichen Qualifikationen für Arbeitnehmer in der damaligen Europäischen Gemeinschaft (EG) dar. Mit Hilfe eines Informations- und Klassifizierungssystems sollten effektive Vergleiche zwischen den Ausbildungsangeboten bzw. beruflichen Befähigungsnachweisen der Mitgliedstaaten ermöglicht werden. Als Referenzrahmen für eine entsprechende Einordnung führte der Rat in der Entscheidung eine fünfstufige Struktur von Ausbildungsebenen ein – diese reichte von Anlernberufen (Stufe 1) bis akademischen Bildungsgängen (Stufe 5).

Abbildung 4: Fünfstufen-Modell des EU- Entsprechungsverfahrens von 1985

		Stufe 5= höhere Ausbildung
Sekundarschule		Stufe 4= Fachausbildung auf Hochschulebene
Pflichtschule		Stufe 3= stark theoretische Berufs- bzw. Fachausbildung
		Stufe 2= Berufsausbildung einschließlich Lehre
		Stufe 1= Berufseinführung

Darstellung in Anlehnung an Bjørnåvold/Sellin 1997, S. 47, vgl. Anhang 2

Eine „Entsprechung“ lag vor, wenn ein nationaler Befähigungsnachweis mindestens dem zwischen Europäischer Kommission und Mitgliedstaaten gemeinsam definierten „EG-Tätigkeitsprofil“ entsprach. Mit dieser Feststellung sollte keine rechtliche Gleichstellung von beruflichen Befähigungsnachweisen verbunden sein, sondern lediglich die Dokumentation inhaltlicher Übereinstimmung. Bis 1993 wurden ausschließlich für die Stufe 2 (Facharbeiter und Angestellte) 219 Berufe erörtert, „EG-Tätigkeitsprofile“ beschrieben sowie die Entsprechungen festgelegt (Mytzek/Schönemann 2003, S. 33). Alle Ausbildungsberufe wurden dabei 19 Sektoren wie z.B. Hotel- und Gaststättengewerbe, Kraftfahrzeugreparatur, Bau, Elektrotechnik/Elektronik zugeordnet (Scheerer 1998, S. 32). Die Ergebnisse wurden in Form von allen Mitgliedstaaten einstimmig festgelegten vergleichenden Tabellen im Amtsblatt der EU veröffentlicht (Frommberger 2006, S. 28).¹²²

Eine Weiterführung und geplante Ausdehnung des Entsprechungsverfahrens auf die Stufen 1, 2, 4 und 5 unterblieb. Dies lag hauptsächlich an politischen Vorbehalten einiger Mitgliedstaaten (Tessaring 1998, S. 265). Sie sahen einen Widerspruch zwischen dem Referenzrahmen bzw. den „EG-Tätigkeitsprofilen“ und ihren nationalen Standards sowie Zielsetzungen (Bjørnåvold/Sellin 1997, S. 15).

Als Kriterien für den Referenzrahmen wurden sowohl Bildungskriterien wie auch Kompetenzkriterien herangezogen und damit vermischt. Einerseits definierte man beispielsweise die Stufen über Zugänge in Bildungssysteme, d.h. über ein „Input-Kriterium“ (z.B. Stufe 2: Pflichtschule und Berufsausbildung, siehe Anhang 2). Andererseits wurden Kompetenz- bzw. „Outcomekriterien“ zugrunde gelegt (z.B. Stufe 2: Fähigkeit zur selbständigen Ausführung von praktischer Arbeit, siehe Anhang 2). Zudem muss festgehalten werden, dass innerhalb des Rahmenkonzepts keine einheitliche Verwendung der Referenzkriterien für die Beschreibung der verschiedenen Ausbildungsstufen erfolgte (Westerhuis 2001a). Insgesamt resultieren aus der Vermischung und der Uneinheitlichkeit der Kriterien Probleme bei der Festlegung der unterschiedlichen nationalen Befähigungsnachweise.

Darüber hinaus wurde die Struktur des Referenzrahmens von der EU aus Sicht eines stark schulisch orientierten Bildungsverständnisses entwickelt. Feuchthofen (1991, S. 265) gibt an, es sei nach französischem Zuschnitt auf eine vollzeitschulische Ausbildungsstruktur ausgerichtet. Aus diesem Verständnis heraus stellt die Berufsausbildung eine staatliche Daseinsvorsorge dar und wird weniger bzw. gar nicht aus der Wirtschaft heraus geleistet. Die staatliche Daseinsvorsorge erfolgt in diesem Zusammenhang primär über vollzeitschulische Ausbildung. Die Einordnung eines Berufsabschlusses in das Klassifizierungssystem des Entsprechungsverfahrens richtet sich folglich stark nach der absolvierten Dauer des Schulbesuches. Innerhalb einer vollzeitschulischen Ausbildungsstruktur spielen Praxisphasen keine oder nur eine untergeordnete Rolle. Eine analoge Berücksichtigung bzw. Bewertung praktischer Berufsbildungsabschnitte ist im Entsprechungsverfahren nicht vorgesehen (Westerhuis 2001a). Dies gilt selbst für curricular geregelte Praxisphasen. So wurden z.B. die Abschlüsse des dualen Systems weitestgehend der Stufe 2 („Pflichtschulen und Berufsausbildung, einschließlich Lehre“) zugeordnet. Viele inhaltlich vergleichbare schulische Berufsabschlüsse wurden hingegen in Stufe 3 eingeteilt, weil sie dort der SEK zugeordnet sind und bestimmte formale Eingangsvoraussetzungen haben.

¹²² In Deutschland hat die BA die Verbreitung der Information über die festgestellten Entsprechungen übernommen. Die Veröffentlichung erfolgt über Band 4 der Reihe „Blätter zu Berufskunde“ (Bundesagentur für Arbeit 1994).

Mit dem Instrument des Entsprechungsverfahrens befürwortet die EU den Lernort Schule und bewertet ihn entsprechend höher.

Das Entsprechungsverfahren von 1985 ist nach wie vor in Kraft; sein Einsatz ist für die Mitgliedstaaten nicht verpflichtend und die Entsprechungen sind rechtlich nicht bindend (Bainbridge/Murray 2000, S. 27). Es wird aufgrund seiner Verbreitung in Europa als Orientierungsmaßstab bzw. Klassifikationssystem für die Einstufung von Ausbildungsabschlüssen genutzt und besitzt daher bis heute eine gewisse Bedeutung (Pütz 1999, S. 6).

Das aktuelle europäische Projekt der Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmens¹²³ als neues Klassifikationssystem innerhalb der EU wird unter Punkt 3.2 behandelt.

Im Zusammenhang mit der Einstufung nationaler Befähigungsnachweise in - internationale - Klassifikationssysteme ist zudem auf die ISCED 1997 (International Standard Classification of Education) hinzuweisen. Die Betrachtung bzw. Analyse der entsprechenden Einstufungen erfolgt in Kapitel 4.

Hinsichtlich der Ausrichtung auf Lernorte nimmt die Europäische Kommission eine weitere Position ein. Sie spricht sich schon seit den 70er Jahren nachdrücklich für eine Förderung und Verbesserung der dualen Lehrlingsausbildung aus und fördert diese bis heute durchgehend. Sie argumentiert, dass eine grundsätzlich stärkere Verzahnung von Theorie und Praxis in der beruflichen Erstausbildung den jungen Menschen die notwendigen Kenntnisse und Erfahrungen vermittele (Bainbridge/Murray 2000, S. 119). Es folgten weit verbreitete politische Bestrebungen zur Ausweitung der Lehrlingsausbildung in Europa. Im „Weißbuch Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ von 1996¹²⁴ schlug die Europäische Kommission unter anderem die Annäherung zwischen Schule und Unternehmen vor. Sie bezeichnet duale Ausbildungsformen, speziell in der Lehrausbildung als die wirksamste Form einer entsprechenden Kooperation. *„Die Lehrausbildung sollte auf europäischer Ebene gefördert und die Absolvierung einer solchen Ausbildung in mehreren Mitgliedstaaten ermöglicht werden“* (Europäische Kommission 1996, S. 30). Zu diesem Zweck schlägt die Europäische Kommission im Ziel 2 der Aktionsleitlinien des Weißbuches von 1996 vor, die alternierende bzw. duale Lehrausbildung auf europäischem Niveau zu entwickeln, die traditionelle Gesellenzeit wiederzubeleben und einem europäischen Lehrlingsstatus einzuführen (Europäische Kommission 1996, S. 52 ff.).

Auch das Aktionsprogramm Leonardo-da-Vinci als Instrument zur Umsetzung der europäischen Berufsbildung wurde für die erste Laufphase von 1994-1999 in seiner Zielsetzungen entsprechend formuliert. So sollte unter anderem explizit der Ausbau dualer Elemente über die Pilotprojekte gefördert werden (Pütz 1999, S. 4). In der zweiten Laufzeit von 2000 – 2006 lautet die erste der drei genannten wichtigsten Zielsetzungen des Programms: *„Verbesserung der Fähigkeiten und Kompetenzen vor allem junger Menschen in beruflicher Erstausbildung auf allen Ebenen; dies kann unter anderem durch alternierende Ausbildung und Lehrausbildung zur Förderung der Beschäftigungsfähigkeit und zur Erleichterung der beruflichen Eingliederung und Wiedereingliederung erreicht werden“*

¹²³ European Qualification Framework – in der Folge als EQF abgekürzt.

¹²⁴ „Weißbuch Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ (Europäische Kommission 1996); in der Folge als Weißbuch von 1996 bezeichnet.

(Rat 1999a, Artikel 2, Nr. 1a). In diesem Zusammenhang spricht sich die europäische Ebene für die traditionellen Lernorte der dualen Lehrausbildung (Berufs-)Schule und Betrieb aus. Diese Aussage muss jedoch durch folgende Forderungen und Entwicklungen „abgemildert“ werden. Hinsichtlich der europäischen Aktionsprogramme änderten sich für die neue Laufzeit 2007 – 2013 die Rahmenbedingungen grundsätzlich dahingehend, dass alle bisher parallel bestehenden Programme in das integrierte Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens eingingen. Dies gilt auch für das Aktionsprogramm der beruflichen Bildung. Die bislang verfolgte Förderung der dualen Lehrausbildung findet sich weder in den übergeordneten Zielsetzungen noch in den nach wie vor bestehenden Zielen des „Teilprogramms“ Leonardo-da-Vinci wieder.

Im Rahmen des Weißbuchs von 1996 spricht sich die Europäische Kommission zwar für den Ausbau der Lehrausbildung und sämtlicher Formen der dualen Ausbildung aus, gleichzeitig erneuert sie ihre Befürwortung eines auf addierbaren Modulen ausgerichteten Berufsbildungsangebots (Europäische Kommission 1996, S. 24). Mit dem Vorschlag eines solchen Baukastensystems geht die Forderung nach einer umfassenden, grenzüberschreitenden Anerkennung und letztendlich Gleichstellung von Berufsbildungsabschlüssen einher (Pütz 1999, S. 4). Bereits 1992 hatte der Rat die Bedeutung des an Modulen ausgerichteten britischen Zertifizierungssystems der National Vocational Qualifications (NVQ) als Vorbild für die Formalisierungsbemühungen im Zusammenhang mit der wechselseitigen Anerkennung von Berufsabschlüssen klar herausgestellt (Ertl/Sloane 2003, S. 117). Die britischen NVQs sind tätigkeitsbezogene Qualifikationen, die auf dem Nachweis der tatsächlichen Kompetenzen beruhen, d.h. „output-orientiert“ sind. Sie sind grundsätzlich aus so genannten „units“ oder Modulen aufgebaut. Alle Lernmodule sind prinzipiell miteinander kombinier- und gegenseitig anrechenbar. Auf welche Weise, an welchem Lernort und in welcher Zeit die Kenntnisse erworben werden, spielt keine Rolle (BIBB 2006b, S. 1). Folglich kann prinzipiell jeder jede berufsorientierte Prüfung ablegen. NVQs basieren auf festgelegten berufsspezifischen, nationalen Standards, welche einerseits die Kompetenzen für die bestimmte Berufsausübung klar definieren und andererseits die landesweite Gültigkeit bzw. Anerkennung der Abschlüsse ermöglichen (BBC 2006, British Council 2004, S. 3).¹²⁵

Die Europäische Kommission verfolgt nach wie vor die Modularisierungsidee nach britischem Vorbild, was an den aktuellen Projekten der Entwicklung eines EQF und der Entwicklung eines Europäischen Leistungspunktesystems¹²⁶ in der beruflichen Bildung deutlich wird. Sowohl der EQF als auch das ECVET sollen „output-orientiert“ auf Kompetenzen und Lernergebnisse aufbauen (Maastricht-Kommuniqué 2004; Europäische Kommission 2005). Wie bei den britischen NVQs bedeutet dies letztendlich, dass Lernorte keine Rolle spielen.

Aus der europapolitischen Zielsetzung der Mobilitätsförderung (z.B. Europäische Kommission 1996a; Rat 2000; Europäisches Parlament und Rat 2001) während der Berufsausbildung lässt sich in diesem Zusammenhang ebenfalls schlussfolgern, dass Lernorte kein maßgebliches Kriterium einnehmen. Wenn dies der Fall wäre, müssten jeweils alle nationalen Lernorte gleichberechtigt miteinander kompatibel sein. Hinsichtlich der Lernorte und ihrer Kombinationen bestehen jedoch teils große Unterschiede zwischen den

¹²⁵ Vgl. hierzu beispielsweise auch Ertl/Sloane 2003, S. 94 ff., Schmidt 2003, S. 294 ff.

¹²⁶ European Credit Transfer System for Vocational and Educational Training – in der Folge als ECVET abgekürzt.

nationalen Berufsbildungssystemen. Historisch und traditionell bedingt ist die Berufsbildung in Europa hinsichtlich der Ausbildungsorte vielfältig organisiert. Sie findet beispielsweise

- in allgemeinbildenden Schulen,
- in beruflichen Schulen,
- in überbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen,
- im Rahmen des dualen Systems an den Lernorten Betrieb und Berufsschule,
- am Arbeitsplatz sowie
- teilweise in Kombination mehrerer Lernorte statt (Tessaring 1998, S. 20).

Die genannten Lernorte haben in den einzelnen Mitgliedstaaten generell unterschiedliches Gewicht. Wie in Kapitel 2 dargestellt, nimmt in Deutschland die duale Berufsausbildung nach wie vor die vorherrschende Position ein. Hingegen erfolgt die berufliche Bildung z.B. in Frankreich in erster Linie in allgemeinbildenden Schulen. In den Niederlanden wird vorrangig an beruflichen Schulen und in Großbritannien primär - modular - am Arbeitsplatz ausgebildet (Ertl/Sloane 2003, S. 94 ff.). Eine gemeinsame, europäische Ausrichtung bzw. Festlegung auf einen bestimmten Lernort kann aufgrund der Unterschiede und daher Inkompatibilität nicht oder zumindest nicht gleichberechtigt erfolgen. Als Beispiel für die Schwierigkeiten bzw. das Scheitern sei das vornehmlich auf den Lernort Schule ausgerichtete europäische Entsprechungsverfahren genannt.

Hinsichtlich der Mobilitätsförderung während der Berufsausbildung empfehlen das Europäische Parlament und der Rat den Mitgliedstaaten generell, die von den Mitgliedstaaten als geeignet erachteten Maßnahmen zu ergreifen, um Mobilitätshindernisse rechtlicher und administrativer Art aus dem Weg zu räumen (Europäisches Parlament und Rat 2001, S. 33). Die Förderung der grenzüberschreitenden Ausbildung soll mit Hilfe von Transparenzinstrumenten gefördert werden. Hierzu zählt der „EUROPASS-Berufsbildung“ (bzw. „Mobilitätsnachweis“)¹²⁷ zur Förderung von alternierenden europäischen Berufsbildungsabschnitten einschließlich der Lehrlingsausbildung (Rat 1998). Dieses Dokument stellt ein europäisches Zertifikat dar, mit dem der Aufnahmemitgliedstaat die im Herkunftsmitgliedstaat absolvierte, bescheinigte Ausbildung berücksichtigt. Auf das europäische Zertifikatswesen wird im Zusammenhang mit der europäischen Ausrichtung auf formale und informelle Qualifizierung in Punkt 3.2.5 ausführlicher eingegangen. Der „MobiliPass“ für die Förderung grenzüberschreitender Ausbildungsabschnitte beruht insbesondere auf einer Partnerschaft zwischen der Berufsbildungseinrichtung des Herkunftslandes und der Aufnahmeeinrichtung im jeweiligen Mitgliedstaat. Im Rahmen dieser Partnerschaft vereinbaren die Ausbildungsakteure Inhalte, Ziele, Dauer, Modalitäten und Betreuung des europäischen Berufsbildungsabschnitts (Rat 1998, Artikel 3 und 4). Die Vereinbarung stellt insgesamt sicher, dass der entsprechende Ausbildungsabschnitt Bestandteil der Ausbildung im Herkunftsland ist und regelt somit auch die Frage bzw. Anerkennung des evtl. unterschiedlichen Lernortes. Auf diese Weise wird der Lernort nicht im Vorfeld als Kriterium bestimmt bzw. festgelegt.

Hinsichtlich der Lernorte bleibt festzuhalten, dass es keine europäische Ausrichtung bzw. Festlegung gibt. Vielmehr soll die nationalspezifische Berufsausbildung und damit auch der

¹²⁷ Mit der Reform der Transparenzinstrumente im Rahmen des Kopenhagen-Prozesses erfolgte die Umbenennung des „EUROPASS-Berufsbildung“ in „Mobilitätsnachweis“. Die Reform führte zum 01.01.2005 die fünf parallel bestehenden Transparenzinstrumente (Europäischer Lebenslauf, Europäisches Sprachenportfolio, EUROPASS-Berufsbildung bzw. Mobilitätsnachweis, Zeugnisserläuterung und Diplomzusatz) unter dem Namen EUROPASS in ein einheitliches Dokument zusammen.

Lernort mit Hilfe der Transparenzinstrumente durchsichtig und verständlich dargestellt werden, um somit die Nutzbarkeit und letztendlich die Mobilität zu erhöhen.

Einen weiteren Aspekt im Zusammenhang mit Lernorten bringt die europäische Ausrichtung auf „e-Learning“ mit sich. Initiativen für „e-Learning“ stellen für die generelle Zielerreichung der europäischen Berufsbildungspolitik ein Handlungsinstrument dar (Rat 2003, S. 3 Nr. 2). Maßgebliche Kriterien für „e-Learning“ bilden insbesondere die Unabhängigkeit von festen Lernzeiten wie auch Lernorten. Da „e-Learning“ jedoch in keiner erkennbaren Verbindung zu den festgelegten Komponenten der dualen Ausbildung Deutschlands steht, wird von einer weiteren Betrachtung im Rahmen dieser Arbeit Abstand genommen.

Hinsichtlich der Lehrkräfte im Bereich der Berufsbildung positioniert sich die europäische Ebene ebenfalls. Der Europäische Rat legte bei seiner Tagung in Lissabon 2000 beispielsweise fest, dass die Hindernisse für die Mobilität der Lehrer beseitigt werden sollen. Der daraufhin vom Rat im Dezember 2000 erstellte „Aktionsplan zur Förderung der Mobilität“ und die bereits erwähnte Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Förderung der Mobilität aus 2001 listen unter anderem auch Maßnahmen für Lehrkräfte und Ausbilder auf. Hierzu zählen insbesondere die Verbesserung bzw. Schaffung der entsprechenden rechtlichen Voraussetzungen, Mechanismen und Modalitäten, die Einführung einer europäischen Dimension in das Berufsfeld und die Berücksichtigung der europäischen Mobilitätserfahrungen als Bestandteil des beruflichen Werdegangs (Europäisches Parlament und Rat 2001, Punkt 5, S. 35).

Weiterhin sprach sich der Europäische Rat in Lissabon dafür aus, dass attraktive Bedingungen für hochqualifizierte Lehrer geschaffen werden sollen. Tessaring und Wannan (2004, S. 57) beziehen sich auf diese Forderung und weisen auf das grundsätzliche Problem in Europa hin, *„dass Berufsschullehrer und Ausbilder für die Qualifikationsentwicklung der Arbeitnehmer zwar unerlässlich sind, jedoch einen niedrigen Status haben.“* Die Autoren verweisen weiterhin darauf, dass das Ansehen sowie die Gehälter von Lehrkräften im Allgemeinen recht gering seien. Zudem sehen sich insbesondere Berufsschulen mit einer zunehmenden Überalterung des Kollegiums konfrontiert. In diesem Zusammenhang kommt erschwerend hinzu, dass häufig die Bereitschaft zur Weiterbildung und/oder Einführung von neuen Technologien sowie pädagogischen Konzepten fehlt. Des Weiteren herrscht in vielen Ländern schlichtweg bereits Lehrermangel.

Entsprechend der Aufforderung des Europäischen Rates behandelte der Rat unter anderem auch das Thema Lehrkräfte in dem detaillierten Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa (Rat 2002)¹²⁸. Die „Verbesserung der allgemeinen und beruflichen Bildung von Lehrkräften und Ausbildern“ stellt Teilziel 1.1 dar. Es ist unter dem strategischen Ziel Nr. 1 „Erhöhung der Qualität und Wirksamkeit der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung“ mit folgenden Kernpunkten aufgeführt:

- Notwendige Fähigkeiten von Lehrkräften und Ausbildern angesichts ihrer geänderten Rolle in der Wissensgesellschaft bestimmen,
- Voraussetzung für angemessene Unterstützung unter anderem durch Erstausbildung und berufsbegleitende Fortbildung schaffen,

¹²⁸ Das detaillierte Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa - im Folgenden als detailliertes Arbeitsprogramm bezeichnet – stellt sozusagen das auf den Zielsetzungen des Europäischen Rates von Lissabon beruhende Handlungsprogramm für die allgemeine und berufliche Bildung dar; vgl. hierzu auch http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_de.html.

- Ausreichend Nachwuchs sicherstellen und Langzeitbedarf durch Verbesserung der Attraktivität abdecken,
- Quereinsteiger mit Berufserfahrung als Lehrer und Ausbilder gewinnen (Rat 2002, S. 15).

Neben den Kernpunkten wurden auch „Follow-up-Maßnahmen“ anhand von Fortschrittsindikatoren wie z.B. Mangel oder Überangebot an Lehrkräften auf dem Arbeitsmarkt und anhand von Austausch- sowie gegenseitigen Bewertungsbereichen aufgelistet.

Auch die Entschließung des Rates „zur verstärkten Zusammenarbeit bei der beruflichen Bildung“ und die Kopenhagen-Erklärung greifen explizit das Thema Lehrkräfte auf. Hier steht die *„Berücksichtigung des Lernbedarfs von Lehrkräften und Ausbildern in allen Bereichen der beruflichen Bildung“* (Rat 2002a, S. 4) unter dem übergeordneten Aspekt der Qualitätssicherung. Durch diese Zuordnung wird der direkte und indirekte Einfluss von Lehrern und Ausbildern auf die Qualität der Berufsbildung deutlich und zugleich besonders hervorgehoben. Auf europäischer Ebene bietet das Netzwerk des CEDEFOP¹²⁹ für die Ausbildung von Lehrern und Ausbildern eine Internet-Plattform für den Austausch und die Zusammenarbeit in diesem Bereich.¹³⁰

Letztendlich verbirgt sich hinter den genannten Forderungen die (Ein-)Sicht, dass nur hochqualifizierte, motivierte Lehrkräfte ihre Rolle als Förderer von Innovationen und Lernprozessen als Voraussetzung für qualitative und innovative Verbesserung gerecht werden können. Die EU räumt daher prinzipiell der Verbesserung der Aus- und Weiterbildung, der sozialen Lage und des gesellschaftlichen Status von Lehrern und Ausbildern eine hohe politische Priorität ein. Tessaring und Wannan (2004, S. 58) stellen in Rahmen des CEDEFOP-Syntheseberichts zur Maastricht Studie 2004 fest, dass bei der jeweils nationalen Umsetzung entsprechend der Lissabonner und Kopenhagener Zielsetzungen zu den Lehrkräften keine kohärente Politik in Sicht sei. Als eine von fünf Prioritäten für die Berufsbildung benennen sie den Punkt „Hohe Qualität und adäquat ausgebildete Berufsbildungskräfte“ und betonen den dringenden Handlungsbedarf seitens der Mitgliedstaaten (Tessaring/Wannan 2004, S. 8 f.).¹³¹

Das Kommuniqué von Maastricht¹³² legte als Priorität bis Ende 2006 für die nationale Ebene die ständige Weiterentwicklung der Kompetenzen der Lehrkräfte und Ausbilder in der Berufsbildung fest. Es gilt dabei, deren spezifische Lernbedürfnisse und ihre sich angesichts der Entwicklung der Berufsbildung verändernde Rolle zu berücksichtigen (Maastricht-Kommuniqué 2004, S. 4, Punkt VIII). Die europäische Ebene soll quasi als äquivalente Priorität die spezifischen Lernbedürfnisse, die sich verändernde Rolle von Lehrkräften und Ausbildern in der Berufsbildung und Möglichkeiten zur Verbesserung der Attraktivität des

¹²⁹ CEDEFOP ist ein Akronym aus den Anfangsbuchstaben der offiziellen französischen Bezeichnung des Zentrums: Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle (Rat 1975)

¹³⁰ Die CEDEFOP Internet-Plattform ist verfügbar unter:

http://www.trainingvillage.gr/etv/Projects_Networks/TTNet/

¹³¹ Vgl. hierzu auch die Dokumente und Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Ausbildung von Lehrkräften und Ausbilder“ unter: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives_en.html#training

¹³² Das Kommuniqué von Maastricht zu den künftigen Prioritäten der verstärkten Zusammenarbeit in der Berufsbildung vom 14. Dezember 2004 stellte die Fortschreibung der Kopenhagen-Erklärung vom 30. November 2002 dar. Es wird in der Folge als Maastricht-Kommuniqué bezeichnet. Die für die Berufsbildung zuständigen Minister aus 32 Staaten (25 EU-Mitgliedstaaten, 4 Beitrittsstaaten, 3 EFTA/EWR-Staaten), die europäischen Sozialpartner und die Europäische Kommission vereinbarten ihre Zusammenarbeit in der Berufsbildung weiter zu verstärken. Konkret legten sie Prioritäten jeweils für die nationale und die europäische Ebene sowie die entsprechende Umsetzung und das Follow-up bis zum nächsten Treffen in zwei Jahren, d.h. Ende 2006, fest.

Lehrberufes feststellen. Zudem sollte ein *„kohärenter Rahmen zur Unterstützung der Qualitätsverbesserung des beruflichen Unterrichts und der Ausbildung vorgesehen werden“* (Maastricht-Kommuniqué 2004, S. 4, Punkt V). Die Auflistung dieses Punktes unter den Prioritäten der europäischen Ebene lässt die Schlussfolgerung zu, dass hiermit zumindest der erste Hinweis für ein entsprechendes Projekt der Europäischen Kommission gegeben wurde. Die Entwicklung eines entsprechenden kohärenten Rahmens könnte sich beispielsweise sowohl auf Lernorte und Lehrkräfte als auch auf die Entwicklung und inhaltliche Gestaltung von Curricula beziehen. Bislang liegen jedoch keine entsprechenden Dokumente vor. Es bleibt abzuwarten, ob und auf welche Weise die Europäische Kommission den Auftrag annehmen und ausführen wird.

Das Kommuniqué von Helsinki (2006, S. 6)¹³³ vom 05.12.06 zählt als einen Aspekt für die Verbesserung der Attraktivität und der Qualität der beruflichen Bildung *„hoch qualifizierte Lehrer und Ausbilder, die sich fortlaufend beruflich weiterbilden“* auf. In diesem Bereich sollen die Mitgliedstaaten mit stärkerem Nachdruck eine entsprechend bessere Handhabung bis zum nächsten Treffen Ende 2008 umsetzen.

Die Verbesserung der Qualität der Berufsbildung stellt generell einen Kernpunkt für die Erreichung der vom Europäischen Rat in Lissabon 2000 und Barcelona 2002¹³⁴ gesetzten Ziele dar. Es betrifft nicht nur die Lernorte und Lernkräfte, sondern übergreifend alle Bereiche der beruflichen Bildung. Aufgrund der hohen Bedeutung seien an dieser Stelle kurz die wesentlichen Hintergründe und Ergebnisse genannt.

Das CEDEFOP arbeitet bereits seit 1995 im Bereich der Qualitätssicherung der Berufsbildung. Im Dezember 2000 wurde das „Europäische Forum für die Qualität in der beruflichen Bildung“ als strukturierte Plattform für die Zusammenarbeit zwischen Europäischer Kommission, nationalen Behörden und Sozialpartnern beim CEDEFOP eingerichtet. 2002 formuliert die Kopenhagen-Erklärung als vorrangiges Ziel die: *„Förderung der Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung mit besonderem Schwerpunkt auf dem Austausch von Modellen und Methoden sowie auf gemeinsamen Qualitätskriterien und -grundsätzen für die berufliche Bildung“* (Kopenhagen-Erklärung 2002, S. 3). Der Austausch erfolgt weiterhin über das bestehende Forum beim CEDEFOP.¹³⁵ Die entsprechend eingesetzte Technische Arbeitsgruppe (TAG) „Qualität“ legte als konkrete Ergebnisse einen nach dem „Best-Practice-Prinzip“ ermittelten Rahmen für die gemeinsame Qualitätssicherung und einen Satz von acht, zumeist „output-orientierten“ gemeinsamen Qualitätsindikatoren vor (Europäische Kommission 2004a, S. 16 f.; Seyfried 2003; siehe Anhang 2). Basierend auf diesen sowie weiterführenden Ergebnissen und Erkenntnissen hat

¹³³ Das Treffen der für die Berufsbildung zuständigen europäischen Minister, der europäischen Sozialpartner und der Europäischen Kommission im Dezember 2006 in Helsinki stellt das im Maastricht-Kommuniqué festgelegte Follow-up des Kopenhagen-Prozesses dar. Es diente der Überprüfung der entsprechenden Prioritäten und Strategien und der Fortschreibung der Zielvereinbarungen im so genannten Kommuniqué von Helsinki vom 05.12.06, welches im Folgenden auch kurz als Helsinki-Kommuniqué bezeichnet wird. Grundsätzlich bestätigt das Helsinki-Kommuniqué (2006, S. 5) die Prioritäten von Kopenhagen und Maastricht, legt jedoch die Arbeit auf folgende vier Schwerpunkte fest: (1) Image, Stellenwert und Attraktivität der Berufsbildung, (2) weitere Entwicklung, Erprobung und Nutzung gemeinsamer europäischer Instrumente, (3) systematischerer Ansatz zur Verstärkung des gegenseitigen Lernens insbesondere durch Verbesserung in der Statistik, (4) aktive Einbindung aller Akteure in die Umsetzungsarbeiten.

¹³⁴ Basierend auf der Zielsetzung von Lissabon im Jahr 2000, die EU bis 2010 zum wettbewerbsfähigsten, wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen, hat der Europäische Rat beim Gipfeltreffen in Barcelona 2002 festgelegt, dass die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung ebenfalls bis 2010 zu einer weltweiten Qualitätsreferenz werden sollen (Europäischer Rat 2002, S. 20 Punkt 43).

¹³⁵ Die Internetplattform http://www.trainingvillage.gr/etv/Projects_Networks/quality/ gibt den aktuellen Stand der Entwicklungen wieder.

die TAG ein operationelles Konzept erstellt werden und die „Grundlagen eines „Gemeinsamen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung“ für die berufliche Bildung in Europa“ vorgeschlagen (Europäische Kommission 2004a).¹³⁶

Im Maastricht-Kommuniqué vom 14. Dezember 2004 wurde als erste Priorität für die Mitgliedstaaten der Einsatz der gemeinsamen Instrumente, Bezugspunkte und Grundsätze genannt. Hierzu zählt unter anderem auch der Bereich der Qualitätssicherung (Maastricht-Kommuniqué 2004, S. 3, Punkt I).

3.1.4 Europäische Aussagen zur Curriculumentwicklung und zu Abstimmungsprozessen

Wie unter Punkt 2.1.4 festgelegt, geht diese Arbeit vom Curriculumverständnis „im weiteren Sinne“ nach Achtenhagen (2006) aus. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die europäischen Aussagen zum Prozess der Curriculumentwicklung und zur Abstimmung. Aspekte der inhaltlichen Ausgestaltung werden unter Punkt 3.2.4 behandelt.

Bei weiter Auslegung könnte die von der EU geforderte Einbindung der Sozialpartner (siehe Punkt 3.1.2) in diesem Zusammenhang dahingehend interpretiert werden, dass sich die Einbindung auch auf die Entwicklung und Abstimmung der Curricula bezieht.

Die ebenfalls geforderte Förderung der Zusammenarbeit zwischen Unterrichtsanstalten und Unternehmen (Artikel 150 EGV) bzw. allgemeiner die Verbesserung zwischen Berufsbildung und Arbeitsmarkt würde diese Auslegung unterstützen. In den vorliegenden bzw. ausgewerteten europäischen Dokumenten sind zu beiden Punkten jedoch keine entsprechend klare Formulierungen zu finden.

Wie unter Punkt 3.1.3 erläutert, fördert die EU die duale oder alternierende Lehrausbildung. Die entsprechenden europäischen Dokumente geben jedoch keine Angaben zu Curriculumentwicklung und Abstimmungsprozessen.

In der Mitteilung der Europäischen Kommission (1997, S. 2) über die Förderung der Lehrlingsausbildung in Europa heißt es, dass *„die Anwendung der (...) festgelegten Aktionsleitlinien natürlich an den entsprechenden nationalen Kontext angepasst werden muss“*. Es wurden von europäischer Seite aus bestimmte Aktionsleitlinien vorgegeben; die Entwicklung und Abstimmung von Curricula für die Lehrlingsausbildung muss jedoch gemäß der nationalen Strukturen, Verfahren und Bestimmungen und unter Beteiligung der relevanten Institutionen bzw. Akteure erfolgen. Die EU macht diesbezüglich keinerlei Aussagen.

Für die ebenfalls von der EU unterstützte Modularisierung der Berufsbildung liegen beispielsweise für den ECVET Angaben auch bezüglich der Curricula vor. Grundsätzlich identifizierte die mit der ECVET-Entwicklung beauftragte TAG in ihrem ersten Bericht 2003 Einheiten, Module und Curricula als Kernkomponenten eines ECVET. Den Rahmen bilden Curricula, die in diesem Zusammenhang für Prozess, Inhalt und „outcome“, d.h. Lernergebnisse stehen. Sie sind aus verschiedenen Modulen aufgebaut. Die Module wiederum bestehen aus Lerneinheiten, die es über Leistungspunkte - so genannte „Credits“ -

¹³⁶ Die Anwendung des „Gemeinsamen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung“ – Common Quality Assurance Framework (CQAF) erfolgt auf freiwilliger Basis; siehe hierzu auch http://www.trainingvillage.gr/etv/Projects_Networks/quality/key_documents.asp

zu bewerten und zu akkreditieren bzw. anzuerkennen gilt. Weitere Details waren zum damaligen Zeitpunkt noch nicht festgelegt. (Le Mouillour/Jones/Sellin 2003, S. 9 f.). Im zweiten Bericht der TAG ECVET und im Arbeitsdokument der Europäischen Kommission zum ECVET (2006b) werden Einheiten¹³⁷ und Leistungspunkte nur noch als Bausteine eines ECVET definiert. Praktisch betrachtet basiert das ECVET-System demzufolge auf der Unterteilung von Qualifikationen in Einheiten und auf der Beschreibung der „outcome-orientierten“ Inhalte der Einheiten in Form von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen. In diesem Zusammenhang wird ausdrücklich betont, dass die Definition und Beschreibung von Lernzielen, d.h. die inhaltliche Ausgestaltung und die Organisation der Einheiten *„in die Zuständigkeit der auf nationaler Ebene für die entsprechende Qualifikation und deren Umsetzung verantwortliche Stelle“* fällt (Europäische Kommission 2005, S. 11). Mit anderen Worten stellen die jeweiligen Mitgliedstaaten die Einheiten nach ihren entsprechenden nationalen Vorgaben, Verfahren und Bedingungen auf. Dementsprechend obliegt es auch den Mitgliedstaaten - bei Bedarf - Curricula als Rahmen für die Einheiten zu entwickeln. Der zweite Bericht der TAG ECVET legt zudem fest, welche Merkmale, zentrale Funktionen, Komponenten eine Einheit ausmachen (Europäische Kommission 2005, S. 11 ff.)¹³⁸. Demnach müssen aus europäischer Sicht Einheiten insbesondere

- Lernziel-, bzw. „outcome-orientiert“,
- unabhängig von spezifischen Ausbildungs- und Lernmethoden bzw. -ansätzen,
- lesbar und verständlich,
- kohärent aufgebaut und strukturiert sein und zudem
- Evaluierung und Validierung zulassen (Europäische Kommission 2005, S. 11 f.).

Da - je nach den nationalen Bestimmungen - Curricula den Rahmen für die Einheiten bilden, gelten die Forderungen bzw. Vorstellungen ggf. in angepasster Form auch für Curricula. Über die Definition von Einheiten als Kernbausteine eines ECVET drückt die europäische Ebene auf eine gewisse Art und Weise ihre Vorstellung von Curricula aus und könnte - bei Einführung des ECVET - entsprechenden Einfluss ausüben.

3.1.5 Die Finanzierung der Berufsbildung aus europäischer Sicht

Die jeweiligen nationalen Berufsbildungssysteme weisen ihre eigenen strukturell, institutionell und rechtlich bedingten bzw. geprägten Finanzierungsmodelle auf. Wie erwähnt favorisiert die EU einerseits die duale bzw. alternierende Lehrlingsausbildung und andererseits die Modularisierung der Berufsbildung. In den vorliegenden und ausgewerteten Dokumenten sind diesbezüglich jedoch keine direkt oder indirekt Einfluss nehmenden Aussagen der europäischen Ebene zur Finanzierung zu finden.

Sie nimmt in finanzieller Hinsicht dennoch Einfluss auf die nationalen Berufsbildungssysteme. Dies erfolgt über die europäischen Förderprogramme, die Fördermittel für bestimmte, von der europäischen Ebene festgelegte Ziele zur Verfügung

¹³⁷ Eine Einheit ist dabei die Gesamtheit der Kenntnisse, Fähigkeiten und weiteren Kompetenzen, die einen Teil einer Qualifikation darstellen. Dabei kann sie der kleinste zu bewertende, zu validierende und/oder zu bestätigende Teil einer Qualifikation sein. Zudem kann sie einen festen Bestandteil einer einzelnen Qualifikation oder gemeinsamer Bestandteil mehrerer Qualifikationen darstellen (Europäische Kommission 2006b, S. 13).

¹³⁸ Weitere Details zum ECVET werden unter Punkt 3.2 behandelt.

stellen. Für den Bereich der europäischen Berufsbildungspolitik sind dies der ESF und die europäischen Aktionsprogramme.

Der ESF wurde durch Artikel 123 EWG im Jahre 1957 eingerichtet, ist mehrfach revidiert bzw. reformiert worden und stellt nach wie vor aus finanzieller Sicht das Hauptinstrument zur Förderung der europäischen Berufsbildung dar (GD Bildung und Kultur 2003, S. 4). Die aktuelle Zielsetzung des ESF besteht in der Verbesserung der Beschäftigungsmöglichkeiten der Arbeitskräfte im Binnenmarkt, um letztendlich die Lebensbedingungen anzuheben (Artikel 146 EGV). Konkret sollen die berufliche Verwendbarkeit und die örtliche und berufliche Mobilität der Arbeitskräfte gefördert sowie die Anpassung an die industriellen Wandlungsprozesse und an Veränderungen der Produktionssysteme insbesondere durch berufliche Bildung und Umschulung erleichtert werden. Dementsprechend stehen erhebliche Mittel auch für den Auf- und Ausbau der Berufsbildungssysteme und für die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit bereit. Maßnahmen werden grundsätzlich kofinanziert, d.h. es ist ein bestimmter nationaler Eigenanteil zu leisten.

Eine europäische Zusammenarbeit im Bereich der Berufsbildung ist durch den ESF mit Ausnahme der Gemeinschaftsinitiative und innovativer Maßnahmen¹³⁹ nicht beabsichtigt. Die Fördergelder fließen folglich primär in nationale Projekte, die von der Europäischen Kommission bewilligt wurden.

Die letzte Revision und gleichzeitige Festlegung der Mittelvergabe des ESF von insgesamt etwa 70 Milliarden Euro (GD Beschäftigung, soziale Angelegenheiten & Chancengleichheit 2006)¹⁴⁰ für den Zeitraum 2000-2006 per Ratsverordnung von Juni 1999 stimmt den ESF gezielt auf die seit 1997 neu eingeführte Europäische Beschäftigungsstrategie (EBS) ab (Rat 1999). Nichtsdestotrotz kommt der Berufsbildung bei der Umsetzung der ESF-Prioritäten aufgrund der engen Verzahnung zwischen Berufsbildung, Beschäftigung und Arbeitsmarkt eine zentrale Rolle zu. So sind zum Beispiel spezielle Förderungen für Berufsbildungsmaßnahmen ebenso vorgesehen wie die Verbesserung der Berufsbildungsqualität.

Grundsätzlich ist zu beachten, dass die ESF-Maßnahmen im Rahmen der Artikel 146 bis 148 EGV durchgeführt werden und daher keinen Teil der europäischen Berufsbildungspolitik nach Artikel 150 EGV darstellen. Obwohl sich die politischen Ziele des ESF und der europäischen Berufsbildungspolitik in vielfacher Hinsicht entsprechen, besteht kein direkter Zusammenhang zwischen den relevanten Artikeln. Diese Trennung wirft die Frage nach einer koordinierten Abstimmungsstrategie nicht nur für den Einsatz der Finanzmittel, sondern auch für eine effektive, effiziente Politik zwischen der europäischen Berufsbildung und dem ESF auf. Hier liegt Potential für weitere Forschungsarbeiten, welche die Zusammenhänge bzw. verfolgten Strategien auf europäischer Ebene und die damit auch die Auswirkungen für die Mitgliedstaaten untersuchen könnten.

Mit der Einführung von europäischen Aktionsprogrammen¹⁴¹ auf dem Gebiet der Berufsbildung im Jahr 1986 begann die eigentliche europäische Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten. Sie stellen das wesentliche Instrument der EU zur Durchführung der

¹³⁹ Die aktuelle ESF-Gemeinschaftsinitiative EQUAL fördert durch transnationale Zusammenarbeit neue Methoden zur Bekämpfung von Diskriminierungen und Ungleichheiten jeglicher Art im Zusammenhang mit dem Arbeitsmarkt. Innovative Maßnahmen auf Gemeinschaftsebene können Studien, Pilotprojekte und den Austausch von Erfahrungen umfassen und tragen zur Ausarbeitung neuartiger Methoden und Praktiken bei (Rat 1999, Artikel 20, Absatz 1, Buchstabe d und Artikel 22 Absatz 1).

¹⁴⁰ Aufgrund der Kofinanzierung erhöht sich die Summe der letztendlich geleisteten Investitionen.

¹⁴¹ Die Programme liefen unter den Namen Comett I und II, PETRA I und II, Force, Eurotecnet, Helios I und II, sowie ab 1994 gebündelt unter Leonardo-da-Vinci I.

europäischen Berufsbildungspolitik dar, indem sie grenzüberschreitende Maßnahmen der Mitgliedstaaten unterstützen und ergänzen. Europäischen Aktionsprogrammen liegt jeweils ein Ratsbeschluss zugrunde, der die allgemeinen Gebiete der Zusammenarbeit definiert. Die weitere Ausgestaltung und thematische Konkretisierung erfolgt aber nach dem „bottom-up-Ansatz“ im Rahmen von Projekten, die z.B. von Unternehmen, Kammern, Bildungseinrichtungen und Schulen beantragt werden. Der GD Bildung und Kultur der Europäischen Kommission obliegt die Koordination der Projekte.

Im Zeitraum von 2000-2006 lief die zweite Phase des Leonardo-da-Vinci-Programms (Rat 1999a); für die siebenjährige Laufzeit stand ein Gesamtbudget von 1,15 Milliarden Euro zur Verfügung (GD Bildung und Kultur 2000). Für die Laufzeit 2007 – 2013 des neuen integrierten Aktionsprogramms im Bereich des lebenslangen Lernens beträgt das Gesamtbudget 6,97 Milliarden Euro (Europäisches Parlament und Rat 2006, Artikel 14, Absatz 1, S. 54).¹⁴² Für Leonardo-da-Vinci-Projekte ist der Anteil von 25% vorgesehen, dies sind gute 1,74 Milliarden Euro.¹⁴³

Kritisch zu bemerken ist, dass die Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten im Rahmen von europäischen Aktionsprogrammen von dem finanziellen Budget bestimmt wird. Außerhalb der bewilligten Projekte findet eine europäische Kooperation nur eingeschränkt statt. Diese Einstellung der Mitgliedstaaten hat die Europäische Kommission in ihrem Weißbuch von 1996 im Zusammenhang mit der Anerkennung von Qualifikationsabschlüssen eher versteckt angesprochen. Hier heißt es, die Anerkennung *„wurde bisher noch nicht gewährleistet, außer wenn sie im Rahmen der von der Gemeinschaft geförderten Zusammenarbeit (...) erfolgt, also als Gegenleistung für eine Gemeinschaftsfinanzierung“* (Europäische Kommission 1996, S. 26). Weitere diesbezügliche Ausführungen, Schlussfolgerungen oder Konsequenzen sind im Weißbuch von 1996 nicht zu finden.

Es bleibt festzuhalten, dass die finanziellen Fördermittel aus Brüssel über ESF nationale und über Aktionsprogramme grenzüberschreitende Projekte im Bereich der Berufsbildung maßgeblich unterstützen.

Jedoch muss auch festgestellt werden, dass die europäische Berufsbildungspolitik speziell über die finanziellen Fördermöglichkeiten der Aktionsprogramme einen gewissen Einfluss auf die Mitgliedstaaten ausübt oder zumindest ausüben kann. Diese Aussage begründet sich darüber, dass die europäische Ebene die - übergeordneten - Ziele der Aktionsprogramme festlegt. Sie entscheidet zudem über die Genehmigung der Projektanträge bzw. Finanzmittel. Theoretisch kann sie damit Einfluss auf die Projekthalte bzw. -ziele nehmen und damit auch die entsprechende Umsetzung in den beteiligten Mitgliedsländern bestimmen.

Hinsichtlich der Finanzierung der Berufsbildung äußert sich die europäische Ebene in einem weiteren, eher übergeordneten Zusammenhang: dem Thema der Investitionen.

Im Weißbuch von 1996 stellte die Europäische Kommission bezüglich der Finanzierung künftiger Maßnahmen klar, dass sie *„sich nicht in interne Entscheidungen der Mitgliedstaaten einmischen wird“* (Europäische Kommission 1996, S. 45). Sie schlug jedoch als allgemeines Ziel Nr. 5 der Aktionsleitlinien zum Weißbuch von 1996 die Gleichbehandlung von

¹⁴² Im Rahmen des integrierten Programms werden die vier sektoralen Einzelprogrammen (Comenius, Erasmus, und Grundvig als ehemalige Aktionen unter dem Aktionsprogramm Sokrates im Bereich der allgemeinen Bildung und Leonardo-da-Vinci als Aktionsprogramm im Bereich der Berufsbildung), das Programm Jean Monnet und ein neues Querschnittsprogramm zusammengeführt.

¹⁴³ Die Europäische Kommission (2004, S. 4 und S. 56) schlug einen höheren Finanzrahmen von insgesamt 13,62 Milliarden Euro vor; davon sollte der Anteil von 25% oder 3,405 Milliarden Euro für Leonardo-da-Vinci-Projekte verwendet werden.

Anlageinvestitionen und Investitionen für die Berufsbildung vor (Europäische Kommission 1996, S. 65 ff.). Konkret sollten Unternehmen steuerliche Vorteile für ihr Engagement in der beruflichen Bildung erhalten, wobei Berufsbildung als immaterielle Investition verstanden wurde. Anders ausgedrückt sollte die Förderung der Investitionen in die Humanressourcen als Anlagewerte zwischen den Mitgliedstaaten und entsprechenden Akteuren abgesprochen und letztendlich EU-weit einheitlich ermöglicht werden. Damit sprach sich die Europäische Kommission einerseits für eine betriebliche bzw. praxisorientierte Berufsausbildung und andererseits für eine spezielle finanzielle Anreizförderung für Unternehmen aus.

Weiterhin legte der Europäische Rat in Lissabon im März 2000 unter anderem fest, dass die Humankapitalinvestitionen pro Kopf von Jahr zu Jahr substantiell gesteigert werden sollten (Europäischer Rat 2000, Nr. 26, erster Spiegelstrich). Aus Sicht des Europäischen Rates hängt die Zukunft der europäischen Wirtschaft in starkem Maße von den Fertigkeiten ihrer Bürger ab. Es bedarf - kennzeichnend für eine Wissensgesellschaft - der ständigen Aktualisierung dieser Fertigkeiten im Sinne des lebenslangen Lernens.

Im detaillierten Arbeitsprogramm ist unter dem strategischen Ziel 1 „Erhöhung der Qualität und Wirksamkeit der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung“ das entsprechende Teilziel 1.5 „Bestmögliche Nutzung von Ressourcen“ aufgeführt. Es formuliert deutlich, dass mehr Investitionen in die allgemeine und berufliche Bildung erforderlich sind, um das Ziel lebensbegleitendes Lernen in allen Bereich der Wissensgesellschaft zu ermöglichen. Trotz oder gerade angesichts finanzieller Zwänge lautet ein Kernpunkt, dass eine gerechte, effektive und effiziente Verteilung und Nutzung der verfügbaren Mittel vorgenommen werden muss. Als weiterer Kernpunkt sollen kompatible Qualitätssicherungssysteme sowie die Potentiale öffentlich-privater Partnerschaften entwickelt werden (Rat 2002, S. 25). Das den Prinzipien der OKM entsprechende „Follow-up“ bezieht sich einerseits auf die Bewertung des Fortschrittsindikators „Zunahme der Humankapitalinvestitionen pro Kopf“. Die Grundlage für die Bewertung des Fortschritts stellt eine Tabelle mit dem Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben am BIP in % mit folgendem Stand dar: EU Durchschnitt (1999) = 5,0%, Durchschnitt der drei EU-Länder mit den besten Leistungen (1999) = 7,3%, USA (1998) = 5,0% und Japan (1998) = 3,5%. Es können jedoch - gemäß den Prinzipien der OKM - von europäischer Seite keine konkreten Zahlen für die Steigerung der Investitionen festgelegt werden, d.h. es ist nicht vorgegeben, welcher Wert anzustreben ist. Andererseits führt das festgelegte „Follow-up“ als Bereiche für den Austausch von Erfahrungen und bewährten Verfahren die Punkte Selbstbewertung mit dem Ziel, die Qualität des Bildungsangebots zu verbessern und private sowie öffentliche Ausgaben im Bildungsbereich auf. Diese Aspekte können ggf. auch für die gegenseitige Bewertung genutzt werden (Rat 2002, S. 25).

Der Zwischenbericht zur Umsetzung des detaillierten Arbeitsprogramms aus 2004 weist grundsätzlich darauf hin, dass die öffentlichen Ausgaben für die allgemeine und berufliche Bildung in % des BIP zwischen den Mitgliedstaaten sehr unterschiedlich sind. Die Tendenzen bezüglich der Humankapitalinvestitionen basieren auf der Auswertung des Zeitraums 1995 bis 2000: die Entwicklung ging größtenteils leicht nach unten; lediglich in vier Ländern stieg der Anteil (Rat 2004, S. 42).

Angesichts dieser negativen Entwicklung bekräftigte der Rat im Zwischenbericht die Notwendigkeit und Dringlichkeit der Humankapitalinvestitionen. Er stellte die Forderung, dass aktive Maßnahmen im Einklang mit den Grundzügen der Wirtschaftspolitik 2003-2005 und den Beschäftigungspolitischen Leitlinien getroffen werden sollten (Rat 2004, S. 24).

Trotz der wirtschaftlichen Situation und der Mittelknappheit sollten die Mitgliedstaaten der Zielsetzung nachkommen. Die Gemeinschaft für ihren Teil nahm sich vor, die finanziellen Fördermöglichkeiten stärker für diesen Bereich zu nutzen (Rat 2004, S. 25). Der Appell richtete sich letztendlich daran, auf effiziente Weise die benötigten Mittel zu beschaffen. Auch das Maastricht-Kommuniqué legte als Priorität der Maßnahmen bis Ende 2006 für die nationale Ebene die Verbesserung der öffentlichen und privaten Investitionen in die Berufsbildung fest (Maastricht-Kommuniqué 2004, S. 3, Punkt II). Im Helsinki-Kommuniqué (2006, S. 6) lautet die gemeinsam vereinbarte Priorität für die Mitgliedstaaten: *„Ausbau der öffentlichen und privaten Investitionen in die berufliche Bildung durch Entwicklung ausgewogener gemeinsamer Finanzierungs- und Investitionsmechanismen.“*

3.1.6 Die Durchlässigkeit der Bildungssysteme in Europa

Die Durchlässigkeit der Bildungssysteme in Europa spielt für die europäischen Akteure eine wesentliche Rolle. Die Europäische Kommission bemängelt im Weißbuch von 1996, dass es zwischen den jeweiligen nationalen Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung keine ausreichenden Übergänge gibt. Es existieren *„zu viele Barrieren zwischen den Systemen“* (Europäische Kommission 1996, S. 69). In einer wissensbasierten Gesellschaft müssen die Bürger ihre Kenntnisse und beruflichen Kompetenzen ein Leben lang weiterentwickeln.¹⁴⁴ Im Sinne des entsprechenden „Konzept des lebenslangen Lernens“ bedarf es unter anderem auch der Durchlässigkeit im jeweils nationalen Bildungssystem. Aus europäischer Perspektive muss diese Forderung zudem auf die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Mitgliedstaaten im Sinne eines europäischen Bildungsraums ausgeweitet werden.

Da das „Konzept des lebenslangen Lernens“ für die europäischen Aussagen im Zusammenhang mit der Durchlässigkeit eine ausschlaggebende Rolle spielt, seien im Folgenden die wesentlichen Hintergründe erläutert.

Mit dem Weißbuch von 1996 hatte die Europäische Kommission das „Konzept des lebenslangen Lernens“ als Grundlage für die zukünftige Ausrichtung auf die europapolitische Tagesordnung gehoben. Nach einer groß angelegten, europaweiten Konsultation mit Mitgliedstaaten, den an den europäischen Wirtschaftsraum (EWR) angeschlossenen Ländern und Beitrittskandidaten, Sozialpartnern und Nichtregierungsorganisationen wurde ein Dokument mit konkreten Handlungsvorschlägen zum lebenslangen Lernen erarbeitet. Anzumerken ist, dass die Europäische Kommission den Auftrag für die Entwicklung kohärenter Strategien für das lebenslange Lernen nicht im Rahmen der Bildungsartikel 149 und 150 EGV an die Mitgliedstaaten geben konnte. Diese decken eine solche Initiative der Europäischen Kommission nicht. Stattdessen nutzte man den Umweg über die Nationalen Aktionspläne zur Umsetzung der „Beschäftigungspolitischen Leitlinien 2001“, die im Rahmen der EBS erstellt werden mussten. Deutlich wird, dass das „Konzept des lebenslangen Lernens“ ein politikfeldübergreifendes Konzept darstellt.

¹⁴⁴ Geißler und Orthey (2000, S. 41) bewerten in ihrem Aufsatz „Lebenslanges Lernen: die große Illusion“ das Konzept des Lebenslangen Lernens kritisch, da (1) Lernen zur gesellschaftliche Ordnungsfunktion auch hinsichtlich der gesellschaftlichen Anerkennung wird, (2) Weiterbildung und Lernen zur Erlebniswelt, zum „edutainment“ werden und (3) Lernen ort- und zeitlos und damit zur Nonstop-Weiterbildung, zum Dauerworkshop werden. Für den Einzelnen entstehe ein unumgänglicher Druck zur „lebenslänglichen“ Weiterbildung; die Autoren hinterfragen das hieraus resultierend, politisch unterstützte Abhängigkeitsverhältnis.

Im November 2001 veröffentlichte die Europäische Kommission schließlich die Mitteilung „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“ (Europäische Kommission 2001). Basierend auf den vier Zielen des lebenslangen Lernens¹⁴⁵ zeigt die Mitteilung der Europäischen Kommission verschiedene Bausteine für die Entwicklung und Umsetzung der notwendigen nationalen, kohärenten und umfassenden Strategien zum lebenslangen Lernen auf.¹⁴⁶ Von besonderer Bedeutung ist die Entschließung des Rates über lebensbegleitendes Lernen vom 27. Juni 2002 (Rat 2002b). Damit wurde letztendlich das lebenslange Lernen als Leitprinzip für die Entwicklung der Politik der allgemeinen und beruflichen Bildung auf europäischer Ebene verankert (Rat 2002b).

Offiziell wird lebenslanges Lernen definiert als *„alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikation und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, staatsbürgerlichen und/oder beschäftigungsbezogenen Perspektive folgt“* (Europäische Kommission 2001, S. 9). Das „Konzept des lebenslangen Lernens“ betrifft „alles Lernen“, d.h. es ist eine Querschnittsaufgabe für alle drei Eckpfeiler der Bildung: Allgemein-, Hochschul- und Berufsbildung. Ebenso bezieht es neben dem klassischen formalen Lernen alle Formen des informellen und nicht formalen Lernens mit ein. Es legt insgesamt das Fundament für die Schaffung des „Europa des Wissens“ bzw. eines „Europäischen Raums des lebenslangen Lernens“, in dem die unterschiedlichen Bildungsbereiche einschließlich der Forschung vereint sind. Deutlich wird, dass die Durchlässigkeit der Bildungssysteme einen Teilaspekt des „Konzept des lebenslangen Lernens“ darstellt.

Das Maastricht-Kommuniqué beinhaltet den Aspekt der Durchlässigkeit als Priorität der berufsbildungspolitischen Maßnahmen bis Ende 2006 sowohl für die nationale wie auch für die europäische Ebene. Die Mitgliedstaaten sollen flexible und offene Rahmenbedingungen für die Berufsbildung schaffen, *„um die Barrieren zwischen der Berufsbildung und der allgemeinen Bildung abzubauen und die Durchlässigkeit zwischen Aus- und Weiterbildung sowie Hochschulbildung zu erhöhen“* (Maastricht-Kommuniqué 2004, S. 3, Punkt V).

Auf europäischer Ebene soll der EQF die Durchlässigkeit der Bildungs- und Ausbildungssysteme verbessern. Seine Entwicklung erhält unter anderem aus diesem Grund Priorität. Das gleiche gilt für das ECVET (Maastricht-Kommuniqué 2004, S. 4, Punkt II und III). Beide Projekte werden unter Punkt 3.2 näher erläutert. An dieser Stelle sei bereits erwähnt, dass z.B. das ECVET kompatibel zum European Credit Transfer System (ECTS) des Hochschulbereichs sein muss, um die Verbindung bzw. den Übergang vom berufsbildenden in den Hochschulbereich und andersherum zu ermöglichen.

¹⁴⁵ Die vier Ziele sind: aktiver und demokratischer Bürger, persönliche Entfaltung, Beschäftigungsfähigkeit und soziale Eingliederung (Europäische Kommission 2001, S. 10).

¹⁴⁶ Dazu gehören z.B. die Entwicklung von Partnerschaften, die detaillierte Analyse des Bildungsbedarfs, die Steigerung der öffentlichen und privaten Investitionen in die Bildung, die Verbesserung des Zugangs zu Bildungsangeboten, die Aufwertung des Lernens, die Schaffung einer Qualitätskontrolle (Europäische Kommission 2001, S. 10).

3.1.7 Europäische Aussagen zu Beratungsstrukturen im (Berufs-)Bildungsbereich

Das hinsichtlich der Wissensbasierten Gesellschaft notwendige und von der EU verfolgte „Konzept des lebenslangen Lernens“ verlangt nach effektiven und effizienten Beratungsstrukturen für alle Beteiligten. Die Schaffung eines europäischen Bildungsraums verstärkt diese Notwendigkeit. In der EU und in dem zu schaffenden Europäischen Berufsbildungsraum gibt es vielfältige, teils stark unterschiedliche und aufgrund der Anforderungen zunehmend auch flexibler gestaltete Berufsbildungsmöglichkeiten. Der Einzelne benötigt angesichts dieser Vielfalt effektive und effiziente Beratung, mit Hilfe derer er sinnvolle Entscheidungen über seine beruflichen Chancen sowie, seine Lernmöglichkeiten treffen und seine berufliche Laufbahn gestalten kann. Bezogen auf die berufliche Bildung fordert die EU daher die Schaffung kohärenter und proaktiver Berufsberatungssysteme durch die bzw. in den Mitgliedstaaten (Tessaring/Wannan 2004, S. 7).

Studien der OECD, des CEDEFOP, der Europäischen Stiftung für Berufsbildung (European Training Foundation – ETF) und der Weltbank¹⁴⁷ belegen, dass die Beratungsdienste in den EU-Mitgliedstaaten den Anforderungen einer Wissensgesellschaft nicht gerecht werden. Die meisten dieser Beratungsdienste richten sich an Schüler der SEK und an Arbeitslose. Zudem beziehen sie sich auf kurzfristige Bildungs- und Beschäftigungsentscheidungen. Für diese Arbeit von Bedeutung ist die Feststellung, dass Personen, die sich in einer Berufsausbildung oder im tertiären Bereich befinden, verhältnismäßig wenig Beratungsdienstleistungen angeboten werden. Der Vollständigkeit halber sei erwähnt, dass für ältere Arbeitnehmer und für Mitarbeiter von Klein- und Mittelständischen Unternehmen so gut wie keine Beratungsangebote bestehen (Tessaring/Wannan 2004, S. 49). Die europäische Ebene spricht sich für eine konzeptionelle und praktische Reform der nationalen Berufsberatungssysteme durch die Mitgliedstaaten aus.¹⁴⁸ Entsprechende Aussagen finden sich durchgängig in den jeweiligen Dokumenten, die sich auf (berufliche) Bildung und das „Konzept des lebenslangen Lernens“ beziehen. Im Folgenden seien einige für diese Arbeit relevante Beispiele genannt. Der Rat stellte in seinem Bericht an den Europäischen Rat über „Die konkreten künftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung“ 2001 fest, dass *„mehr Anleitung und Beratung angeboten werden und die verschiedenen Möglichkeiten individueller Bildungswege ... stärker genutzt werden [müssen]“* (Rat 2001, S. 12). In ihrer Mitteilung „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“ von November 2001 bezeichnete die Europäische Kommission Beratung als Querschnittsthema für die Entwicklung und Umsetzung des „Konzepts des lebenslangen Lernens“ auf nationaler Ebene (Europäische Kommission 2001, S. 18 ff.). Der Rat empfahl in seiner Entschließung zum lebensbegleitenden Lernen von Juni 2002, dass die Mitgliedstaaten und die Europäische Kommission sich im Rahmen ihrer jeweiligen Zuständigkeit vorrangig um die Bereitstellung hochwertiger Information, Beratung und Orientierung bemühen (Rat 2002b, S. 3). Auch die Kopenhagen-Erklärung und die Entschließung des Rates „zur verstärkten Zusammenarbeit bei der beruflichen Bildung“ stellten fest, dass dem Ausbau von Politiken,

¹⁴⁷ Die vier Untersuchungen wurden in insgesamt 37 Ländern durchgeführt. Die OECD führte ab 2001 ihre Studie in 14 OECD-Mitgliedsländern durch; parallel dazu liefen in den Jahren 2001 - 2003 die Studien der Europäischen Kommission der ETF und der Weltbank. Das Dokument „Career Guidance and Public Policy – Bridging the Gap“ der OECD bietet eine Zusammenfassung der Untersuchungen (OECD 2004).

¹⁴⁸ Vgl. hierzu beispielsweise auch das CEDEFOP Netzwerk „Beratung“ unter http://www.trainingvillage.gr/etv/Projects_Networks/Guidance / sowie die Dokumente und Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Reform der Beratung“ unter http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives_en.html#reforming

Systemen und Praktiken betreffend Information, Beratung und Orientierung in den Mitgliedstaaten Vorrang eingeräumt werden sollte (Kopenhagen-Erklärung 2002, S. 2; Rat 2002a, S. 4). Folgemaßnahmen zu diesem Ziel wurden im Rahmen des detaillierten Arbeitsprogramms getroffen. Das Ergebnis der dazu tagenden Expertengruppe war die Entwicklung einschlägiger politischer Empfehlungen. Aufbauend auf den Erkenntnissen der genannten Untersuchung zu den Informations- und Beratungsnetzen sowie -angeboten erstellte die Europäische Kommission zusammen mit der OECD für die Berufsberatung das „Handbuch für politisch Verantwortliche“ (OECD/ Europäische Kommission 2004/2005). Das Handbuch weist dabei unter anderem auf „Best-Practice-Beispiele“ hin und bietet praktikable Alternativen bzw. Instrumente für die Behebung der Probleme bzw. Schwachstellen der Beratungsdienstleistungen an. Die Verbesserungsvorschläge beziehen sich auf die Berufsberatung für junge Menschen, auf die Berufsberatung für Erwachsene, auf den Zugang zur Berufsberatung und auf die Unterstützungssysteme zur Berufsberatung. Das übergeordnete Ziel besteht in der Entwicklung eines umfassenden Systems lebensbegleitender Berufsberatung.

Der gemeinsame Zwischenbericht des Rates und der Europäischen Kommission „Allgemeine und berufliche Bildung 2010 – die Dringlichkeit von Reformen für den Erfolg der Lissabon-Strategie“ aus 2004 führte die Beratungsdienste als eine der vier vorrangigen Maßnahmen auf, mit denen offene, attraktive und für jedermann zugängliche Lernumfelder geschaffen werden können (Rat 2004a). Im Mai 2004 hat der Rat die Entschließung zur lebensbegleitenden Beratung in Europa verabschiedet. Die Mitgliedstaaten und die Europäische Kommission wurden aufgefordert, ihre nationalen Politiken darauf auszurichten und notwendige Maßnahmen zur Unterstützung bzw. Umsetzung einzuleiten. Es geht insbesondere um die (selbst-)kritische Bewertung der bestehenden nationalen Beratungsstrukturen, die qualitative Verbesserung hin zu effizienten und kohärenten Beratungsdiensten durch z.B. verbesserte europäische, nationale, regionale und lokale Zusammenarbeit und Koordinierung (Rat 2004a, S. 9 f.).

Das Maastricht-Kommuniqué I (2004, S. 3 Punkt I und V) legte entsprechend als nationale Priorität fest, dass die europäischen Instrumente im Bereich der Berufsberatung anzuwenden und durch Berufsorientierung und Beratung geeignete Unterstützung für die Planung des persönlichen Bildungs- und Berufsweges anzubieten sind. Das Helsinki-Kommuniqué (2006, S. 6) schreibt diese Ausrichtung fort – hiernach sollen die Mitgliedstaaten die lebensbegleitende Berufsberatung verbessern.

Auf europäischer Ebene bestehen für die Information, Beratung und Orientierung in Bildung und Berufsbildung unterschiedliche Netze und Strukturen (Frommberger 2006, S. 33). Hierzu zählen z.B. das „EURES-Netzwerk“ (European Employment Service)¹⁴⁹ mit besonderem Bezug zur europäischen Arbeitsvermittlung, die Beratungsangebote im Rahmen der auf Chancengleichheit ausgerichteten Gemeinschaftsinitiative EQUAL, die Mobilitätszentren für Forscher. Spezifisch für den Bereich der beruflichen Bildung besteht seit 1992 das Beratungsnetzwerk „Euroguidance“.¹⁵⁰ Es setzt sich zusammen aus den jeweiligen nationalen „Euroguidance“ Berufsberatungszentren, die von der Europäischen Kommission (über das Aktionsprogramm Leonardo-da-Vinci) und von den relevanten nationalen Behörden kofinanziert werden. Mit dem übergeordneten Ziel der Mobilitätsförderung sammelt, verarbeitet und tauscht jedes nationale Zentrum Informationen über Bildungs-,

¹⁴⁹ Siehe <http://europa.eu.int/eures/home.jsp?lang=de>

Mobilitäts- und Beschäftigungsmöglichkeiten, Bildungswege, Bildungssysteme, Qualifikationen und Zertifikate sowie Berufsberatungsfragen. Als Kernaufgabe beantworten die nationalen „Euroguidance“ Zentren spezifische Fragen über Ausbildungs- wie auch Studienmöglichkeiten von Bürgern, Unternehmen und Institutionen (GD Bildung und Kultur 2006).

3.2 Arbeitsmarkt-Komponenten der europäischen Berufsbildungspolitik

3.2.1 Die Ausrichtung der europäischen Berufsbildungspolitik auf den Bedarf der Betriebe

Der Bedarf der Betriebe spielt innerhalb der europäischen Berufsbildungspolitik eine zentrale Rolle, die bereits an den gesetzlich festgelegten Zielen der Gemeinschaft deutlich wird (Artikel 150 EGV Absatz 2, siehe auch Punkt 3.1.1). Zu nennen sind hier insbesondere die Unterstützung und Ergänzung der nationalen Maßnahmen bei der Anpassung an den industriellen Wandel. Dieser bringt in vielen Bereichen geänderte und neue Qualifikationserfordernisse mit sich. Es gilt daher, den Bedarf der Betriebe an Qualifizierung bzw. beruflich qualifizierten Arbeitskräften zu berücksichtigen. In gleicher Weise kann diesbezüglich auch die gesetzlich geforderte Verbesserung der Verbindung zwischen Berufsbildung und Arbeitsmarkt gesehen werden. Beschäftigungschancen und –möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt ergeben sich aus dem konkreten Bedarf der Betriebe. Es besteht die Notwendigkeit, dass sich berufliche Bildung grundsätzlich an dem Bedarf der Betriebe ausrichtet, um ihn letztendlich befriedigen zu können. Die Förderung der Zusammenarbeit zwischen Unterrichtsanstalten und Unternehmen als ein weiteres gesetzlich verankertes Ziel der europäischen Berufsbildungspolitik verdeutlicht ebenfalls die Berücksichtigung bzw. Ausrichtung auf den Bedarf der Betriebe. Ohne eine effektive und effiziente Zusammenarbeit zwischen Unterrichtsanstalten und Unternehmen besteht die Gefahr, dass berufliche Qualifizierung nicht den aktuellen und konkreten Bedarf abdeckt.

Die Ausrichtung auf den Bedarf der Betriebe lässt sich auch an den politischen Zielvorgaben der EU festmachen. Mit dem Lissabon-Prozess hat sich die EU politikfeldübergreifend vorgenommen, zum wettbewerbsfähigsten, wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu werden. Zentraler Moment ist der Wirtschaftsraum, d.h. die EU richtet sich eindeutig auf die Wirtschaft aus. Diese politische Ausrichtung hat historische Wurzeln. 1957 hatten die damaligen sechs Gründungsstaaten vertraglich vereinbart, eine Europäische Wirtschaftsgemeinschaft (EWG)¹⁵¹ ins Leben zu rufen. Die Schaffung eines gemeinsamen Marktes und die Abstimmung der Wirtschaftspolitiken ziehen sich seitdem wie ein roter Faden durch die Entwicklungsstadien der Gemeinschaft und stellen nach wie vor wesentliche und treibende Ziele dar.¹⁵²

¹⁵⁰ Siehe <http://www.euroguidance.net/index.htm>

¹⁵¹ Mit dem EWG-Vertrag wurde auch der Vertrag der Europäischen Atomgemeinschaft (EAG) unterzeichnet, die gemeinsam als die Römischen Verträge bezeichnet werden. Beiden ging die Unterzeichnung des Vertrages zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl (EGKS) 1951 in Paris voraus, d.h. es gibt demnach die drei Gemeinschaften – EWG, EAG und EGKS (Weidenfeld/Wessel 2002, S. 16 ff.)

¹⁵² Vgl. hierzu z.B. Fritzler/Unser 2001, Weidenfeld/Wessel 2002. Angaben zur – historischen – Einordnung der europäischen Berufsbildungspolitik erfolgen unter Punkt 3.3.1.

Die ökonomische Grundorientierung gilt auch für die europäische Berufsbildungspolitik. Bereits an dieser Stelle sei erwähnt, dass diese generelle ökonomische Ausrichtung der EU ein wesentlicher Kritikpunkt deutscher berufsbildungspolitischer Akteure darstellt (Frommberger 2006, S. 42 f., Münk 2003, S. 57). Kapitel 4 greift diesen Aspekt auf.

Die ökonomische Ausrichtung der europäischen Berufsbildungspolitik wird beispielsweise daran deutlich, dass sowohl die EntschlieÙung des Rates „zur verstärkten Zusammenarbeit bei der beruflichen Bildung“ als auch die Kopenhagen-Erklärung auf den Lissabonner Zielsetzungen aufbauen und hierzu als integrale Bestandteile zu verstehen sind. Das Maastricht-Kommuniqué von 2004 legte vier Aspekte fest, auf die sich die Reformen und Investitionen im Bereich der Berufsbildung bis Ende 2006 konzentrieren sollten. Darunter fällt die *„Verknüpfung der Berufsbildung mit der Arbeitsmarktnachfrage der wissensbasierten Wirtschaft“* (Maastricht-Kommuniqué 2004, S. 2). Mit anderen Worten ist die Berufsbildung auf die Arbeitsmarktnachfrage und daher den Bedarf der Betriebe auszurichten. Im Helsinki-Kommuniqué (2006, S. 5) werden die Prioritäten bestätigt, jedoch stellt dieser Aspekt keinen der vier explizit genannten Schwerpunkte¹⁵³ dar.

Die Kopenhagen-Koordinierungsgruppe stellt in ihrem Sachstandsbericht vom Oktober 2003 fest, dass die Notwendigkeit der unverzüglichen Reaktion auf geänderte Arbeitsmarkterfordernisse ein Charakteristikum der beruflichen Bildung ist. Zu den wandelnden Arbeitsmarkterfordernissen gehören beispielsweise sich rasch ändernder Qualifikationsbedarf oder neue Technologien (Europäische Kommission 2003, S. 5). Erneut wird die Ausrichtung auf den Bedarf der Betriebe bzw. Unternehmen deutlich. Das Maastricht-Kommuniqué griff diesen Punkt als eine von mehreren Prioritäten für die Mitgliedstaaten auf. Im Originaltext heißt es: *„Besonderes Augenmerk ist auf die frühzeitige Ermittlung nachgefragter Kompetenzen und die Planung des Berufsangebots zu legen, wobei den Schlüsselpartnern, einschließlich der Sozialpartner, eine wichtige Rolle zukommt“* (Maastricht-Kommuniqué 2004, S. 3, Punkt VI, 3. Satz). Laut Helsinki-Kommuniqué (2006, S. 6) sollen die Mitgliedstaaten bis Ende 2008 in ihren Maßnahmen die Bedürfnisse der Arbeitswelt beachten, wozu die Antizipation des Bedarfs an Fähigkeiten und die besondere Berücksichtigung der Bedürfnisse von kleinen und mittleren Unternehmen gehören.

Auf europäischer Ebene unterstützt und begleitet insbesondere das CEDEFOP den Austausch innovativer Ansätze zur Erkennung und Prognose neuer Qualifikationserfordernisse. Hierfür hat das CEDEFOP Anfang 2004 speziell das Netzwerk „Skillsnet“¹⁵⁴ als gemeinsames bzw. internationales Forum ins Leben gerufen. Es bringt Forscher, (Berufs-) Bildungsakteure und andere „Stakeholder“ zusammen bzw. ermöglicht deren Austausch zu neuesten Ergebnissen, Forschungsmethoden sowie unterschiedlichen Analyseansätzen. Auf diesem Weg können und sollen auch neue Aktivitäten und Projekte entwickelt sowie umgesetzt werden. Auf nationaler Ebene existieren in diesem Zusammenhang unterschiedliche Projekte und Programme zur Erhebung des Qualifikationsbedarfs der Wirtschaft. Neben dem in Deutschland bestehenden Netzwerk „Früherkennung von Qualifikationserfordernissen“ (siehe Punkt 2.2.1) führte etwa Österreich im Rahmen eines staatlichen Auftrages das so genannte Qualifikations-Barometer als

¹⁵³ siehe Fußnote 145

¹⁵⁴ Siehe http://trainingvillage.gr/etv/Projects_Networks/Skillsnet

Informationssystem über den voraussichtlichen Qualifikationsbedarf ein. Großbritannien gründete im Jahr 2000 die UK Skillsbase als zentrales Informationssystem.¹⁵⁵

Auch die EBS greift dieses Thema explizit mit Bezug zur Berufsbildungspolitik in der Entscheidung des Rates über Leitlinien für beschäftigungspolitische Maßnahmen der Mitgliedstaaten für den Zeitraum 2005 – 2008 auf. Die integrierte Leitlinie Nr. 24 lautet: *„Die Aus- und Weiterbildungssysteme auf neue Qualifikationsanforderungen ausrichten“* (Rat 2005, S. 23). Damit liegt eine deutliche Überschneidung zwischen EBS und Berufsbildungspolitik vor. Angesichts dieser beispielhaft genannten Überschneidung und der erwähnten komplementären Zielsetzungen müsste es generell eine Verbindung bzw. Koordination zwischen der europäischen Berufsbildungspolitik und der EBS geben. Punkt 3.3.1 behandelt in diesem Zusammenhang den Stellenwert der europäischen Berufsbildungspolitik. Wie unter Punkt 3.1.5 bezüglich der Abstimmung der finanziellen Förderung über ESF und der europäischen Berufsbildungspolitik erfolgt eine Analyse der Koordinierungsstrategien mit anderen Politikbereichen jedoch nicht und wäre Gegenstand für eine weiterführende Untersuchung.

Der Bedarf der Betriebe soll insbesondere unter dem Aspekt der Beschäftigungsfähigkeit des Einzelnen betrachtet werden. Beschäftigungsfähigkeit bedeutet für die Europäische Kommission (1997a, Punkt III) die Möglichkeit, in eine Stelle vermittelt werden zu können. Neben den gefragten Fertigkeiten und Kenntnissen sind dabei auch die Anreize und Chancen gemeint, die den Menschen für bzw. im Rahmen der Beschäftigungssuche geboten werden. Die Beschäftigungsfähigkeit des Einzelnen ergibt sich aus Sicht der Betriebe einerseits daraus, dass die Person die für den Betrieb bzw. den Arbeitsplatz passenden Kenntnisse und Kompetenzen besitzt. Andererseits ergibt sich Beschäftigungsfähigkeit durch Anreize und Chancen bei der Beschäftigungssuche. Die Beschäftigungssuche kann und sollte mit Blick auf den europäischen Arbeitsmarkt auch grenzüberschreitend stattfinden. Ein Betrieb stellt jedoch nur dann einen Arbeitnehmer aus einem anderen EU-Mitgliedsland ein, wenn er dessen berufliche Kenntnisse und Kompetenzen als geeignet für die entsprechende Stelle ansieht. Beschäftigungsfähigkeit hängt in diesem Zusammenhang von der - grenzübergreifenden - Verständlichkeit, Verwertbarkeit sowie Anerkennung der beruflichen Qualifikation und Kompetenzen ab. Beide Aspekte werden im Folgenden weiter aufgegriffen, wobei zunächst die politische Verortung der Beschäftigungsfähigkeit betrachtet wird.

Der Europäische Rat hat die zitierte Definition von Beschäftigungsfähigkeit der Europäischen Kommission gebilligt. Dies erfolgte im Rahmen des so genannten Beschäftigungsgipfels von Luxemburg im Jahr 1997, der die EBS initiierte. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die europäische Ebene Beschäftigungsfähigkeit primär oder zumindest zunächst in Bezug zur Beschäftigungspolitik stellt.

Die Zielsetzungen des Europäischen Rates von Lissabon aus dem Jahr 2000 bauen auf dieser Ausrichtung auf. Unter der Überschrift „Mehr und bessere Arbeitsplätze für Europa: Entwicklung einer aktiven Beschäftigungspolitik“ steht Beschäftigungsfähigkeit hier eindeutig im Zusammenhang mit der europäischen Beschäftigungspolitik und daher der EBS.

In den Lissabonner Schlussfolgerungen legt der Europäische Rat diesbezüglich weiter fest, dass die Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit und damit verbunden die Reduzierung

¹⁵⁵ Weitere Beispiele für nationale Projekte sind auf der „Skillsnet“-Internetseite abrufbar:

der Qualifikationsdefizite erreicht werden sollen. Folglich besitzen die Arbeitskräfte nach Auffassung des Europäischen Rates nicht oder nicht in ausreichendem Umfang die notwendigen Qualifikationen, um (dauerhaft) beschäftigt zu sein. Das genannte Ziel soll insbesondere durch die Einrichtung einer europaweiten Datenbank über offene Stellen und Lernangebote für die Arbeitsvermittlungsstellen erreicht werden (Europäischer Rat 2000, Punkt 29, erster Spiegelstrich, erster Halbsatz). Was genau unter Lernangeboten zu verstehen ist, wird nicht weiter definiert. Es könnte sich um formal anerkannte, informelle und nicht formale Aus-, wie auch Weiterbildungsangebote sowie anderweitige Kurse handeln. Die Datenbank soll speziell für die Arbeitsvermittlung von Nutzen sein. Somit geht es um den Ausgleich von Angebot und Nachfrage auf dem europäischen Arbeitsmarkt. Das bestehende EURES-Netzwerk bietet über seine Internetplattform entsprechende Dienstleistungen (siehe Punkt 3.1.7). Weiterhin soll die Beschäftigungsfähigkeit von Arbeitslosen durch die Förderung spezieller Programme im Rahmen der EBS verbessert werden, mit Hilfe derer sie ihre Qualifikationsdefizite abbauen können (Europäischer Rat 2000, Punkt 29, erster Spiegelstrich, zweiter Halbsatz). Mit anderen Worten sollen Arbeitslose dahingehend qualifiziert werden, dass ihre Eingliederung in den Arbeitsmarkt (wieder) möglich ist. Die Schulung muss sich folglich auf Qualifikationen bzw. Teilqualifikationen beziehen, die am Arbeitsmarkt nachgefragt sind; daher steht offensichtlich der Bedarf der Betriebe auch bei der EBS im Mittelpunkt.

Ebenfalls im Zusammenhang mit der EBS hält der Europäische Rat von Lissabon die Erreichung höherer Priorität des „Konzepts des lebenslangen Lernens“ als Grundbestandteil des europäischen Gesellschaftsmodells für notwendig.¹⁵⁶ Dafür soll unter anderem die Komplementarität zwischen lebenslangem Lernen und Anpassungsfähigkeit durch flexible Gestaltung der Arbeitszeiten und Wechsel zwischen Ausbildung und Beschäftigung genutzt werden (Europäischer Rat 2000, Punkt 29, zweiter Spiegelstrich). Diese Aussage verdeutlicht sowohl die Ausrichtung auf lebenslanges Lernen als auch die Ausrichtung auf den Bedarf der Betriebe. Hervorzuheben ist der geforderte Wechsel zwischen Ausbildung und Beschäftigung. Es gilt, durch lebenslange Weiterbildung des Arbeitnehmers den jeweils aktuellen Bedarf des Arbeitsmarktes und damit der Wirtschaft zu bedienen. Neben der Flexibilität, die nicht nur die Arbeitszeiten betrifft, wird von den Arbeitnehmern Anpassungsfähigkeit gefordert. Anders formuliert steht Anpassungsfähigkeit somit für Beschäftigungsfähigkeit. Bereits an dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass jeder einzelne für seine Beschäftigungs- und Anpassungsfähigkeit ebenfalls über Selbstvermarktungsstrategien und entsprechende Managementfähigkeiten verfügen und diese prinzipiell eigenverantwortlich einsetzen muss. Punkt 3.4 vertieft diese europäische Ansicht in Bezug zur Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung im Rahmen der Berufsbildung.

Insgesamt vertritt der Europäische Rat von Lissabon die Auffassung, dass das übergeordnete Ziel der beschäftigungspolitischen Maßnahmen in der Anhebung der Beschäftigungsquote besteht. Diese soll laut den Lissabonner Zielsetzungen von durchschnittlich 61% im Jahre 2000 bis 2010 möglichst nah an 70% heran geführt werden (Europäischer Rat 2000, Punkt 30). Damit einher gingen der Abbau der Arbeitslosigkeit und die Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit.

http://trainingvillage.gr/etv/Projects_Networks/Skillsnet

¹⁵⁶ Wie unter Punkt 3.1.6 erläutert, wurde das „Konzept des lebenslangen Lernens“ als politisches Leitprinzip über die EBS eingeführt und spielt hier eine maßgebliche Rolle.

Wie erwähnt bezieht sich die europäische Berufsbildungspolitik explizit auf die Lissabonner Strategie und stellt diesbezüglich einen integralen Bestandteil dar. Die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit durch die berufliche Bildung wird unter anderem als ein besonderer Geltungsbereich genannt (Rat 2002, S. 3, Punkt 5; Kopenhagen-Erklärung, S. 1).

Unter anderem gibt die Europäische Kommission den Bedarf der Betriebe und die Beschäftigungsfähigkeit als Begründung für die Erhöhung der Transparenz mittels eines EQF an. Konkret heißt es, dass Arbeitgeber das Profil, die Inhalte und die Relevanz von Qualifikationen, die der Arbeitsmarkt bietet, über einen EQF besser beurteilen können (Europäische Kommission 2006a, S. 3).

Im Folgenden werden für das bessere Verständnis in gebotener Kürze der Ausgang, die Kernelemente des geplanten EQF und der Entwicklungsstand vorgestellt. Das Maastricht-Kommuniqué erteilte der europäischen Ebene für die Fortsetzung der im Rahmen des Kopenhagen-Prozesses begonnenen Arbeiten am EQF ein klares Mandat, welches im Helsinki-Kommuniqué (2006, S. 7) eindeutig bestätigt wird. Der Vorschlag der Europäischen Kommission für einen EQF für lebenslanges Lernen sieht vor, dass dieser hauptsächlich auf Kompetenzen und „outcomes“, d.h. „Lernort unabhängigen“ Lernergebnissen, aufbauen soll (Europäische Kommission 2006a, S. 3; siehe auch Punkt 3.1.3). Die Orientierung an Lernergebnissen stellt das tragende Prinzip des EQF dar. Der EQF-Vorschlag der Europäischen Kommission orientiert sich stark an dem „output-orientierten“, modularen britischen Zertifizierungssystem der NVQ (Bohlinger 2007, S. 52; siehe auch Punkt 3.1.3). Lernergebnisse werden definiert als die im Rahmen eines Bildungsgangs, durch Berufserfahrung oder auf informellem Wege erworbenen Kompetenzen (BMBF 2006, S. 697).¹⁵⁷ Somit bietet der EQF einen Bezugsrahmen für formelle Qualifikationen und, wie im Maastricht-Kommuniqué (2004, S. 4, Punkt II) explizit gefordert, einen Bezugsrahmen für die Validierung nicht formal und informell erworbener Kompetenzen.¹⁵⁸

Hinsichtlich der Anerkennung und Übertragung von Qualifikationen ist vorgesehen, dass der EQF als Übersetzungshilfe und neutraler, gemeinsamer Bezugspunkt dient. Er soll dabei alle Ebenen der allgemeinen und beruflichen Bildung einschließlich der Hochschule umfassen. Im Sinne des „Konzepts des lebenslangen Lernens“ soll hierdurch die Durchlässigkeit der Bildungs- und Ausbildungssysteme verbessert werden (siehe Punkt 3.1.6). Des Weiteren soll der EQF einen Beitrag leisten *„zum reibungslosen und effizienten Funktionieren der europäischen, nationalen und sektoralen Arbeitsmärkte“* (Maastricht-Kommuniqué 2004, S. 4, Punkt II). Durch den Bezug zum Arbeitsmarkt werden sowohl der Bedarf der Betriebe als auch die Beschäftigungsfähigkeit berücksichtigt bzw. unterstützt.

Mit dem EQF ist weiterhin die Zielsetzung verbunden, eine auf alle Bildungssysteme in Europa anwendbare gemeinsame Beschreibung von Qualifikationen vorzuhalten. Dies soll über ein bildungsbereichsübergreifendes System von insgesamt acht Niveaustufen erfolgen. Die Definition jeder Niveaustufe ergibt sich aus der unterschiedlichen Ausprägung von Art und Umfang an Kenntnissen (theoretisches Wissen und Erfahrungswissen), Fertigkeiten (Kenntnisse und Erfahrungen, die für die erfolgreiche Ausübung einer Tätigkeit oder einer

¹⁵⁷ An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die Bezeichnung Europäischer Qualifikationsrahmen – European Qualification Framework (EQF) eigentlich unscharf und irreführend ist. Aufgrund der angestrebten Ausrichtung auf „output-orientierte“ Lernergebnisse handelt es sich vielmehr um einen europäischen Rahmen für die Darstellung von Kompetenzen statt Qualifikationen (Kutscha 2006, S. 103; vgl. hierzu auch die Definitionen von Qualifikationen und Kompetenzen in Punkt 3.2.2).

¹⁵⁸ Weitere Ausführungen zur Zertifizierung von – formal und informell erworbenen – Kompetenzen werden unter Punkt 3.2.5 gemacht.

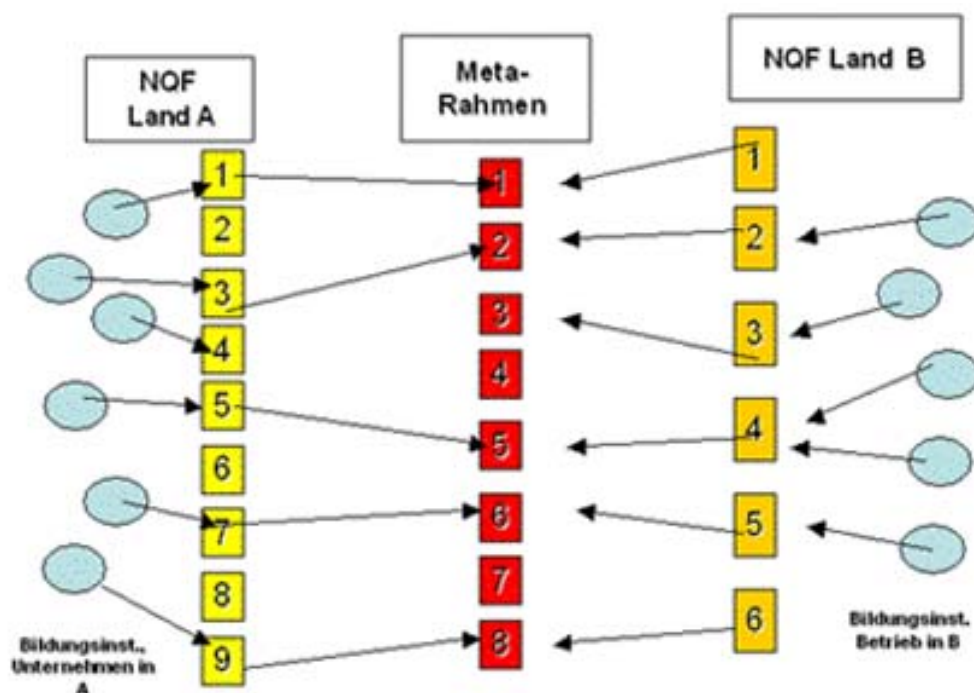
spezifischen Aufgabe oder eines Berufs erforderlich sind) sowie persönlichen und fachlichen Kompetenzen (Selbständigkeit, Verantwortlichkeit, Lernkompetenz, Kommunikations- und Problemlösekompetenz).

Der EQF enthält keine detaillierten Beschreibungen oder Gleichsetzungen bestimmter Qualifikationen. Die Europäische Kommission verbindet ihren EQF-Vorschlag nicht mit einem Anerkennungsmechanismus von beruflichen Qualifikationen. Ebenso wenig übernimmt der EQF nach Aussage der Europäischen Kommission gesetzgeberische, rechtliche, lohnpolitische oder qualitätssichernde Aufgaben. Vielmehr soll er nationale und sektorale Qualifikationsrahmen und –systeme zueinander in Bezug zu setzen (Europäische Kommission 2005a, S. 4). Um diese Funktion zu erfüllen, fungiert der EQF als Meta-Referenzrahmen. Dies bedeutet, dass nationale Bildungsgänge nicht unmittelbar einem EQF-Niveau zugeordnet werden. Stattdessen erfolgt zunächst die Einstufung in das Niveau des entsprechenden nationalen Qualifikationsrahmens.¹⁵⁹ Die Niveaustufe des NQF entspricht dann einem bestimmten EQF-Niveau, wodurch die Zuordnung festgelegt ist. Der Meta-Referenzrahmen dient dabei als reines Organisationssystem für die Inbezugsetzung von nationalen Qualifikationen.

Auf europäischer Ebene steht der EQF nicht isoliert, sondern wird von dem bestehenden bzw. zu entwickelnden Instrumentarium unterstützt, das auf den individuellen Bedarf der Bürger abgestimmt ist. Hierzu gehören insbesondere die EUROPASS-Transparenzinstrumente und des zu entwickelnde ECVET.

Der EQF ist als ein umfassendes Kommunikations- und Übersetzungsinstrument im europäischen, aber auch nationalen Kontext zu verstehen. Die folgende Abbildung verdeutlicht die beschriebene Funktionsweise des EQF als Metarahmen.

Abbildung 5: EQF als Meta-Referenzrahmen zur Schaffung und Förderung von Verbindungen zwischen nationalen Qualifikationsrahmen und –systemen



Quelle: BIBB Internetseite: <http://www.bibb.de/de/21696.htm#03>

¹⁵⁹ National Qualification Framework – in der Folge als NQF abgekürzt.

Grundsätzlich basiert die Entwicklung und Einrichtung eines EQF auf freiwilliger Basis und bringt keine rechtlichen Verpflichtungen mit sich (Europäische Kommission 2005a, S. 4). Entsprechend hat die Europäische Kommission nach Auswertung des durchgeführten Konsultationsprozesses dem Europäischen Parlament und dem Rat am 05.09.2006 einen Vorschlag für eine Empfehlung zur Einrichtung eines EQF für lebenslanges Lernen vorgelegt (Europäische Kommission 2006a). Die Entscheidung des Europäischen Parlaments und des Rates über den Vorschlag bleibt abzuwarten.

An dieser Stelle sei erwähnt, dass hinsichtlich der Existenz von NQF teils große Unterschiede zwischen den Mitgliedstaaten vorliegen. In den angelsächsischen Ländern bestehen seit längerem „outcome-basierte“ NQF. Hier wurden seit Mitte der 1980er Jahre NQF entwickelt; in Großbritannien erfolgte dies parallel zur Einführung des NVQ-Systems. Der offene Zugang zum Erwerb beruflicher Qualifikationen stellte dabei zunächst die treibende Kraft dar. Ergänzend sei bemerkt, dass die englische Qualification and Curriculum Authority (QCA) als Berater am Entwurf des EQF beteiligt war (Bohlinger 2007, S. 52; Europäische Kommission 2005a, S. 54). Daraus resultiert der bereits erwähnte britische Einfluss auf den EQF. Andere Länder beispielsweise in Ost- und Westeuropa führten NQF im Zusammenhang mit der grundlegenden Transformation ihrer Bildungssysteme ein (Hanf/Hippach-Schneider 2005, S. 10). Hierzu gehören z.B. Spanien, welches im Jahr 2003 einen NQF etabliert hat, und Ungarn (BIBB 2006a, S. 2). Anders sieht die Situation beispielsweise in Deutschland und in Frankreich aus. Beide Länder verfolgen traditionell einen institutionen- und prozessorientierten Ansatz, d.h. die Bildungswege sind in bestimmten beruflichen oder akademischen Institutionen verankert und laufen innerhalb bestimmter Bildungswege (Hanf/Hippach-Schneider 2005, S. 13). Folglich muss hier ein „outcome-basierter“ NQF gänzlich neu konzipiert werden. Es sei bereits an dieser Stelle erwähnt, dass Deutschland vor dem Hintergrund der Beratungen zum EQF mit der Entwicklung eines NQF begonnen hat. Weitere Ausführungen hierzu folgen in Kapitel 4.

Mit Blick auf den Bedarf der Betriebe lässt sich zusammenfassen, dass der EQF die jeweils vermittelten Kompetenzen transparenter und somit für den Arbeitgeber wie auch Arbeitnehmer verständlicher bzw. verwertbar(er) machen soll. Als Resultat könnten somit die diesbezüglich bestehenden Mobilitätshindernisse abgebaut und gleichzeitig bzw. daraus resultierend die Beschäftigungsfähigkeit verbessert werden.

Die Ausrichtung auf den Bedarf der Betriebe kann zudem an der Entwicklung gemeinsamer „Europäischer Berufsbilder“ abgelesen werden. Entsprechende Initiativen und Projekte laufen dabei in bestimmten Wirtschaftssektoren¹⁶⁰ ab. Akteure der Wirtschaft haben auf Sektor- und Branchenebene bereits aktiv an der Entwicklung praktischer Lösungen für

¹⁶⁰ Laut Hess, Spöttl und Tutschner (2005, S. 17 f.) ist für diesen europäischen Politikansatz ein Sektor so zu definieren, „dass ein wirtschaftlich relevanter Bereich mit seinen Domänen und den dazu in Beziehung stehenden Fragen der Qualifizierung und Personalentwicklung eindeutig erfasst werden kann.“ Es gilt dabei eine Abgrenzung zu den Bereichen zu ziehen, die geprägt sind von anderen wirtschaftlichen Anliegen, Produktionsweisen, Inhalten und Qualifizierungsfragen. Die Autoren sehen verschiedene Vorteile in der sektorbezogenen Ausrichtung der europäischen Berufsbildungspolitik wie z.B. die Möglichkeit der Berücksichtigung industriekultureller Besonderheiten durch sektorbezogene Berufsbilder, die Möglichkeit der Übertragung der den Sektoren innewohnenden Dynamik auf europäische Berufsbilder oder die im Gegensatz zu formalen Zertifizierungsstrukturen erfolgversprechendere Ausrichtung eines europäischen Kreditpunktsystems auf Arbeitsprozessstrukturen eines Sektors. Sie sehen in dem Sektoransatz der europäischen Berufsbildungspolitik die Chance, unter unerlässlicher Beteiligung der Sozialpartner die Diskussionen insbesondere um EQF und ECVET zu unterstützen und konkrete Beispiele zu liefern.

Bildung und Ausbildung über die nationalen Qualifikationen hinaus gearbeitet. Eine ganze Reihe von Initiativen beschäftigte sich z.B. mit der Entwicklung internationaler Ausbildungsmodule, Bewertungsnormen und Curricula.¹⁶¹ Häufig heben diese sektoralen Qualifikationen auf die Notwendigkeit europäischer bzw. internationaler Ausbildungslösungen ab (Europäische Kommission 2005a, S. 41). Mit anderen Worten existieren neben den nationalen auch spezifische, teils europäisch ausgerichtete sektorale Berufsbildungsmöglichkeiten.

In diesem Zusammenhang forderte die Kopenhagen-Erklärung vom Dezember 2002 unter dem Bereich der Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen die *„Intensivierung der Unterstützung für die Verbesserung der Fähigkeiten und Qualifikationen auf sektoraler Ebene durch verstärkte Zusammenarbeit und Koordinierung insbesondere unter Einbeziehung der Sozialpartner“* (Kopenhagen-Erklärung 2002, Übers. d. Verf.).

Sektorale Projekte sind auch wesentlicher Teil des Aktionsprogramms Leonardo-da-Vinci. Das vielfach zitierte europäische Berufsbild Kfz-Mechatroniker wurde beispielsweise im Rahmen eines Leonardo-da-Vinci geförderten Projektes entwickelt.¹⁶² Den wirtschaftlichen Initiativen wie auch den Leonardo-da-Vinci Pilotprojekten werden jedoch Mängel in der Koordination, im strategischen Weitblick und im langfristigen Follow-up vorgeworfen, wodurch ihre Wirkung und Nachhaltigkeit beeinträchtigt wären (Europäische Kommission 2003, S. 23; Tessaring 1998, S. 249). Im Rahmen des Kopenhagen-Prozesses übernahm der BAB als Organ der Sozialpartner auch aufgrund des Eigeninteresses eine neue, koordinierende Rolle. Eine Aufgabe bestand z.B. in der Bestandsaufnahme und Sichtung aller zwischenzeitlich getroffenen europäischen Branchenvereinbarungen (BMBF 2004, S. 141). Laut Umsetzung und Follow-up des Maastricht-Kommuniqués (2004, S. 6, Punkt IX) unterstützen auch das CEDFOP und die ETF die Bestandsaufnahme sektoraler Aktivitäten.¹⁶³ Kapitel 4 greift den sektoralen Ansatz europäischer Berufsbildung mit Bezug zur dualen Ausbildung in Deutschland auf.

Der Vorschlag der Europäischen Kommission für einen EQF bezieht explizit die Sektoren und ihren spezifischen Bedarf an Qualifikationen mit ein. Laut Maastricht-Kommuniqué (2004, S. 4 Punkt II) soll ein EQF *„die freiwillige Erarbeitung von auf Kompetenzen basierter Lösungen unterstützen, auch um die Sektoren in die Lage zu versetzen, die durch Internationalisierung von Handel und Technologie entstandenen neuen Herausforderungen im Bildungs- und Berufsbereich in Angriff nehmen [zu] können“*. Sektorale und branchenspezifische Organisationen und Verbände sollen den EQF als gemeinsamen Bezugsrahmen nutzen. Anhand des EQF könnten diese Akteure Verbindungen, Synergien und mögliche Überschneidungen zwischen den jeweiligen Angeboten auf sektoraler und nationaler Ebene ermitteln (Europäische Kommission 2005a, S. 19). Mit anderen Worten würde der EQF in diesem Zusammenhang eine europäische Kooperations- und Informationsplattform darstellen, die unter anderem eine Abstimmung der bislang eher

¹⁶¹ Hierzu gehören z.B. die Initiativen der Siemens AG und der Deutschen Bahn AG jeweils zur Europäisierung bzw. Internationalisierung der kaufmännischen Ausbildung; vgl. hierzu Borch/Frommberger 2003, S. 140 ff, Wiegand 2002, S. 81 ff.

¹⁶² Vgl. Rauner/Spöttl (2002), Spöttl/Heise (1997)

¹⁶³ Das CEDEFOP hat auf seiner Internetseite eine Plattform für „Sectoral Training“ eingerichtet, welche die entsprechenden Informationen über sektorale Ausbildungsprojekte und Initiativen enthält; zur Zeit sind jedoch nur die EU finanzierten Maßnahmen abrufbar, siehe http://www.trainingvillage.gr/etv/Projects_Networks/SQualifications/

unabhängig voneinander laufenden Prozesse von Wirtschaft und europäischer Berufsbildungspolitik ermöglicht.

Der somit deutlich vorliegende sektorale Ansatz der europäischen Berufsbildungspolitik bringt zusammengefasst folgende Vorteile mit sich:

- die leichtere Etablierung und Realisierung europäischer Kooperationen in der Berufsbildung,
- die eindeutige Identifikation von aktuellen und/oder veränderten Qualifikationserfordernissen und
- die gemeinsame Entwicklung europäischer und internationaler Bildungsansätze (Hess/Spöttl/Tutschner 2005, S. 15).

Allerdings bedingt die Anbindung an Sektoren die Einbindung der Sozialpartner. Wie in Punkt 3.1.2 erläutert, trifft die Beteiligung von Sozialpartnern in den Mitgliedstaaten jedoch auf sehr verschiedene Ausgangslagen und Strukturen. Kapitel 4 greift die Thematik hinsichtlich der Auswirkung auf das duale System in Deutschland auf.

3.2.2 Transnationale Mobilität in der europäischen Berufsbildungspolitik

Innerhalb des europäischen Arbeitsmarktes wirkt sich komplementär zum „Konzept des lebenslangen Lernens“ ein weiterer Faktor auf die Beschäftigungsfähigkeit und die Bedarfsdeckung der Betriebe aus: die Mobilität von Arbeitnehmern. Die Kopenhagen-Erklärung formuliert diesbezüglich wie folgt: *„Strategies for lifelong learning and mobility are essential to promote employability“* (Kopenhagen-Erklärung 2002, S. 2). Mit dieser Aussage werden lebenslanges Lernen und Mobilität miteinander kombiniert und als wesentliche Faktoren für die Beschäftigungsfähigkeit herausgestellt.

Grundsätzlich ist zu vermerken, dass die europäische Berufsbildungspolitik von dem übergeordneten Ziel der Gewährleistung des freien Personenverkehrs geprägt ist. Der freie Personenverkehr bildet zusammen mit dem freien Waren-, Dienstleistungs- und Kapitalverkehr die vier im EGV verankerten Grundfreiheiten innerhalb der EU (Weidenfeld/Wessels 2002). Der freie Personenverkehr besteht unter anderem aus der in Artikel 39 EGV definierten Freizügigkeit der Arbeitnehmer. Demnach haben Arbeitnehmer und Selbständige aus EU-Staaten das Recht, in jedem EU-Mitgliedstaat ohne jede Beschränkung aufgrund ihrer Staatsangehörigkeit unter gleichen Bedingungen wie einheimische Arbeitskräfte tätig zu sein, zu leben und in den Genuss der sozialen Vergünstigungen des Aufenthaltsorts zu kommen. Zur Förderung der Freizügigkeit der Arbeitnehmer erließ der Rat 1968 eine entsprechende Verordnung. Durch dieses vergleichsweise frühzeitige Handeln werden die Bedeutung und der Stellenwert deutlich, den die Gemeinschaft der Arbeitnehmerfreizügigkeit zuspricht. Hieraus ergibt sich insbesondere das Ziel der Erhöhung der Mobilität von Arbeitnehmern im europäischen Binnenmarkt bzw. Wirtschaftsraum.

Die Verbindung zur beruflichen Bildung liegt in der Aufnahme oder Ausübung einer beruflichen Tätigkeit während und im Anschluss einer Berufsausbildung in einem anderen EU-Mitgliedsland. Damit verknüpft sind insbesondere die Fragen der Verwertbarkeit bzw. Anerkennung der beruflichen Qualifikation für Arbeitnehmer und Arbeitgeber. Maßnahmen im Bereich der Arbeitnehmerfreizügigkeit behandeln auch Bereiche der Berufsbildung. Es muss jedoch erwähnt werden, dass rechtlich gesehen kein Zusammenhang zwischen dem

Grundrecht der Arbeitnehmerfreizügigkeit in Artikel 39 EGV und der europäischen Berufsbildungspolitik nach Artikel 150 EGV besteht. Im Unterschied zur europäischen Berufsbildungspolitik besitzt der Rat im Bereich der Arbeitnehmerfreizügigkeit die Kompetenz, rechtsverbindliche Richtlinien für die gegenseitige Anerkennung der Diplome, Prüfungszeugnisse und sonstigen Befähigungsnachweise zu erlassen (Artikel 47 EGV).¹⁶⁴

Hinsichtlich der Anwendung dieser Richtlinienkompetenz muss grundsätzlich zwischen reglementierten und nicht-reglementierten Berufen unterschieden werden.

Die vom Rat erlassenen Richtlinien müssen sich wie gesetzlich definiert auf reglementierte Berufe beziehen, d.h. auf Berufe, *„deren Aufnahme oder Ausübung (...) in einem Mitgliedstaat direkt oder indirekt durch Rechts- oder Verwaltungsvorschriften an den Besitz eines Ausbildungs- oder Befähigungsnachweises gebunden ist“* (Rat 1989, Artikel 1, Buchstabe d). Dies gilt beispielsweise für Architekten, Ärzte, Krankenschwestern und weitere Berufe im Gesundheitsbereich, Apotheker, Wirtschaftsprüfer, Rechtsanwälte, aber auch Augenoptiker, Zahntechniker, Orthopädiemechaniker (Rat 1992, Anhang C, Punkt 2; siehe Punkt 2.2.1).¹⁶⁵ Seit dem Bestehen der Gemeinschaft nutzte der Rat mehrfach die Möglichkeit zum Erlass von entsprechenden, teils erheblich unterschiedlich aufgebauten Richtlinien.¹⁶⁶ Somit liegt eine Überschneidung zwischen der EU-Arbeitnehmerfreizügigkeit und der europäischen Berufsbildungspolitik vor. Punkt 3.3.1 greift diesen Aspekt im Zusammenhang mit dem Stellenwert der europäischen Berufsbildungspolitik auf.¹⁶⁷

Für die Aufnahme und Ausübung von nicht-reglementierten Berufen bestehen prinzipiell keine nationalen gesetzlichen Regelungen. Eine Berufstätigkeit innerhalb der EU ist für einen EU-Bürger mit dem erworbenen Abschluss eines Mitgliedslandes unmittelbar möglich. Die Ausübung erfolgt zu den gleichen Bedingungen und mit den gleichen Rechten und Pflichten wie sie für Inländer gelten. Bei nicht-reglementierten Berufen entscheiden letztendlich Angebot und Nachfrage auf dem europäischen Arbeitsmarkt über Einstellungschancen bzw. Möglichkeiten der Berufsausübung. Damit sind - zumindest theoretisch - keine europäischen Regelungen für die Realisierung der Arbeitnehmerfreizügigkeit bei nicht-reglementierten Berufen notwendig.

Hinsichtlich der Mobilität in Europa muss grundsätzlich beachtet werden, dass nur etwa zwei % der Bevölkerung der EU in einem anderen Mitgliedsland als ihrem Geburtsland arbeiten

¹⁶⁴ Artikel 47 EGV stellt die unveränderte Fassung des Artikels 57 des EWG-Vertrages von 1957 dar, d.h. der Rat besaß die Richtlinienkompetenz seit Gründung der Gemeinschaft. Entsprechend Artikel 47 Absatz 1 EGV dienen die Richtlinien der Aufnahme und Ausübung selbständiger Tätigkeiten wie auch so genannter freier Berufe. Sie fördern daher insbesondere den freien Dienstleistungsverkehr. Gleichzeitig unterstützten sie auch die Freizügigkeit der Arbeitnehmer als Teil der Personenfreizügigkeit, da die Tätigkeiten – je nach den Bestimmungen des Mitgliedslandes – auch in abhängigen Beschäftigungsverhältnissen ausgeübt werden können (Mytzek/Schömann 2003, S. 25 f.). Aus den Unterschieden in der Berufsausübung zwischen den Mitgliedstaaten resultiert die Anwendung der Richtlinienkompetenz des Rates auf reglementierte Berufe, die in Selbständigkeit, als freie Berufe und auch in abhängiger Beschäftigung ausgeübt werden.

¹⁶⁵ Bereits an dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die Mehrzahl der deutschen Berufe im Sinne der beiden allgemeinen Anerkennungsrichtlinien nicht reglementiert ist (Scheerer 1998, S. 24). Für duale Ausbildungsberufe spielen die Richtlinien folglich eine nur sehr begrenzte Rolle.

¹⁶⁶ Der Rat erließ zwischen 1975 und 1999 insgesamt 15 so genannte Einzelrichtlinien, die durch eine weitere Richtlinie im Jahr 2005 konsolidiert, modernisiert und vereinfacht wurden (Europäische Kommission 2006a, S. 5). Zudem erließ der Rat zwei allgemeine Richtlinien zur gegenseitigen Anerkennung von Qualifikationen, einmal für Hochschuldiplome und einmal für berufliche Befähigungsnachweise, d.h. nicht akademische Qualifikationen (Rat 1989; Rat 1992; vgl. insgesamt Tessaring 1998, S. 266; Bainbridge, Murray 2000, S. 25).

¹⁶⁷ Wie bei der europäischen Beschäftigungspolitik in Punkt 3.2.1 erwähnt, erfolgt eine Analyse der Koordinierungsstrategien mit anderen Politikbereichen jedoch nicht und wäre Gegenstand für eine weiterführende Untersuchung.

(Tessaring/Wannan 2004, S. 23).¹⁶⁸ Die transnationale Mobilität während der Berufsbildung fördert die EU über europäische Aktionsprogramme (Frommberger 2006, S. 19 ff.). Es muss jedoch festgehalten werden, dass die Beteiligung der Jugendlichen vergleichsweise gering ist.¹⁶⁹ Der Rat (2004, S. 16) kritisiert im Zwischenbericht zur Umsetzung des detaillierten Arbeitsprogramms, dass im Jahre 2002 nur rund 40.000 Personen an einer Leonardo-da-Vinci Mobilitätsmaßnahme teilnahmen.¹⁷⁰ Die Erhöhung der Mobilität während der Berufsausbildung stellt ein Kernziel der europäischen Berufsbildungspolitik dar. Kapitel 4 greift diesen Aspekt hinsichtlich der Auswirkungen auf die duale Ausbildung in Deutschland auf.

Die möglichen Mobilitätshindernisse sind vielfältig und wurden von der Europäischen Kommission (1996a) in dem 1996 veröffentlichten Grünbuch aufgeführt „Allgemeine und berufliche Bildung, Forschung: Hindernisse für die grenzüberschreitende Mobilität“ beleuchtet.¹⁷¹ Sie hatte juristische, administrative, wirtschaftliche, sozialrechtliche, sprachliche und andere praktische Schwierigkeiten ermittelt, welche die Mobilität von Studierenden, Personen in Ausbildung oder Freiwilligeneinsätzen, von Lehrkräften und Forschenden behinderten. Diese bestehen zum größten Teil bis heute, d.h. die Freizügigkeit der Arbeitnehmer ist noch nicht vollständig realisiert. Zu den juristischen bzw. administrativen Hauptmobilitätshindernissen zählt beispielsweise das Problem der Anerkennung von Berufsabschlüssen.

Mobilitätshindernisse gilt es aus mehreren Gründen zu beseitigen. Im Grünbuch der Europäischen Kommission werden als gesamtwirtschaftlich bedeutsame Folgen von Mobilität die Erhöhung der Qualität in der allgemeinen und beruflichen Bildung durch grenzüberschreitende Zusammenarbeit in diesem Bereich sowie die Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen durch die Weitergabe von Kenntnissen genannt (Europäische Kommission 1996). Durch die Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit einzelner Unternehmen wird schließlich auch die Wettbewerbsfähigkeit Europas erhöht. Gesamtwirtschaftlich aber auch gesellschaftlich ist anzunehmen, dass (mehr) Mobilität im europäischen Arbeitsmarkt sowie Bildungs- bzw. Berufsbildungsraum steigend auf die Beschäftigungsfähigkeit des Einzelnen und etwa eine schneller bzw. grundsätzliche Besetzung vakanter Stellen auswirkt.¹⁷²

¹⁶⁸ Im Jahr 2000 wechselten beispielsweise nur 0,1% der gesamten EU-Bevölkerung ihren Wohnsitz zwischen zwei EU-Ländern. Die regionale Mobilität ist ebenfalls gering: ca. 1,2% der EU-Gesamtbevölkerung verlegten 1999 ihren offiziellen Wohnsitz in eine andere Region – zumeist innerhalb des gleichen Mitgliedslandes. Die Zahlen aus den USA liegen um ein wesentliches höher: 1999 wechselten 5,9% der amerikanischen Gesamtbevölkerung ihren Wohnsitz in einen anderen Verwaltungsbezirk (Drews 2004, S. 9). Es sei jedoch angemerkt, dass in den USA im Unterschied zur EU keine Sprachbarrieren als ein mögliches Mobilitätshemmnis bestehen.

¹⁶⁹ Allgemein ist die geographische Mobilität in der EU auf einem vergleichsweise niedrigen Niveau: nur etwas 2% der EU-Erwerbsbevölkerung arbeitet in einem anderen EU-Mitgliedsland als ihrem Geburtsland (Tessaring/Wannan 2004, S. 23). Vgl. hierzu auch Tessaring 1998, S. 245 ff.

¹⁷⁰ Für das EU-Hochschulprogramm ERASMUS gibt der Rat (2004, S. 16) an, dass jährlich ca. 120.000 Studenten teilnehmen. Auch hier beträgt die Beteiligung somit weniger als 1% der Gesamtstudentenzahl.

¹⁷¹ Der Konsultationsprozess des Grünbuchs hat nicht zur Ausarbeitung eines Weißbuchs geführt. Viele der gestellten Fragen wurden aber seitdem im Rahmen diverser Initiativen angegangen. Zu nennen sind beispielsweise der „Aktionsplan zur Förderung der Mobilität“ (Rat 2000), die Empfehlung über die Mobilität von Studierenden, in der Ausbildung stehenden Personen jungen Freiwilligen und Lehrkräften sowie Ausbildern in der EU (Europäisches Parlament/Rat 2001).

¹⁷² Die Auswirkungen der Mobilität auf die Gesellschaft und den Einzelnen werden unter Punkt 3.3.3 im Zusammenhang mit der Freiheit der Berufswahl und unter Punkt 3.4 hinsichtlich des Beitrages zur Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung behandelt.

Die Förderung der Mobilität soll insbesondere durch die Verbesserung der gegenseitigen Anerkennung von Berufsabschlüssen erfolgen. Das 1985 eingeführte Entsprechungsverfahren stellt diesbezüglich einen ersten Ansatz der europäischen Ebene dar (siehe Punkt 3.1.3). Die Unternehmen bemängelten jedoch am Entsprechungsverfahren, dass der Aussagewert über die Berufsbefähigung zu gering sei, um als Entscheidungshilfe bei Einstellungen zu dienen. Zudem gaben die EU-Tätigkeitsprofile ihrer Meinung nach keine Informationen über die tatsächlichen Kompetenzen eines Bewerbers. Es *„fehlten Aussagen über die Tiefe und den Beherrschungsgrad der aufgeführten Qualifikationen. Wesentliche Teile der Ausbildung und zusätzliche, etwa in der Weiterbildung erworbene Qualifikationen blieben ebenso unberücksichtigt wie Berufserfahrungen“* (Scheerer 1998, S. 34). Deutlich wird die Forderung der Arbeitgeber nach der verbesserten Darstellung und Anerkennung von beruflichen Kompetenzen.

Angesichts dieser Entwicklung folgt an dieser Stelle eine kurze Erläuterung der Begriffe Qualifikation und Kompetenz. Beide Begriffe werden in den Mitgliedstaaten meist auf unterschiedliche Art und Weise, teils ohne klare Abgrenzungen benutzt. Auch sind in der Literatur vielfältige Definitionsmöglichkeiten zu finden (Lisop 2006, S. 418; Pätzold 2006a, S. 72).

Ganz allgemein können unter Qualifikationen die Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden werden, die zur Bewältigung von Lebenssituationen nötig sind. Der Begriff „berufliche Qualifikation“ bezeichnet dementsprechend die potentielle Fähigkeit zur Ausführung von Arbeitsaufgaben, die einer bestimmten Tätigkeit oder einem bestimmten Arbeitsplatz zugeordnet sind. Anders ausgedrückt beinhalten Berufsqualifikationen alle Kenntnisse, Fähigkeiten oder Fertigkeiten, die zur Ausübung einer konkreten Tätigkeit unmittelbar erforderlich sind (Pätzold 2006a, S. 73). Im Rahmen der Berufsausbildung sind Qualifikationen in der Regel normiert, wodurch sachverhaltsbezogenes Wissen und sachverhaltsbezogene Leistungen abprüfbar werden. Derartige Prüfungen erfassen den zu dem entsprechenden Zeitpunkt aktuellen Wissensstand und die vorhandenen Fertigkeiten (Erpenbeck/von Rosenstiel 2003). Bei formalen Qualifikationen handelt es sich um den amtlichen Nachweis in Form eines Zertifikats, Zeugnisses, o.ä. über die erworbenen Kenntnisse. Zugleich wird mit einem entsprechenden Dokument der erfolgreiche Abschluss eines allgemeinen oder beruflichen Bildungsganges bzw. eine erfolgreiche Teilnahme bescheinigt (Bjørnåvold 2000, S. 224). Bjørnåvold führt noch eine zweite Sichtweise für den Qualifikationsbegriff an. Danach stehen Qualifikationen auch für die Anforderungen, *„denen der Einzelne als Voraussetzung für den Zugang zu einem Beruf bzw. für den Aufstieg in einem Beruf genügen muss“*.

Der Kompetenzbegriff hingegen ist weiter gefasst als der Qualifikationsbegriff. Die Europäische Kommission definiert berufliche Kompetenz als: *„Die Fähigkeit zum wirksamen Einsatz von Erfahrung, Wissen und Qualifikationen“* (Europäische Kommission 2001, S. 34). Der Kompetenzbegriff umfasst folglich die erworbenen handlungswirksamen Qualifikationen. Darüber hinaus beinhaltet berufliche Kompetenz *„die Fähigkeit zur Selbststeuerung, Nachbereitung und Eigeninitiative beim Einsatz und beim Aufbau von Know-how. Sie umfasst Anpassung im Einklang mit Neuerungen ebenso wie mit Kontinuität. [...] Neben effektiver Leistung schließt sie auch eine wirksame Deutung des Kontextes und des Sinnzusammenhangs ein“* (Descy/Tessaring 2002, S. 140).

Berufliche Kompetenz kann in verschiedene Bereiche unterteilt werden; Pätzold (2006a, S. 73 ff.) teilt diese beispielsweise in Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz auf.

Die Fachkompetenz bezieht sich auf die notwendigen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten für die sachverständige Bewältigung von Aufgaben am Arbeitsplatz. Die Methodenkompetenz dagegen bezieht sich auf Verfahrensweisen bei der Lösung von Arbeitsaufgaben. Es geht um die Fähigkeit, Arbeitsaufgaben mit angemessenen Methoden zu lösen, selbständig Lösungswege zu finden und Erfahrungen auf andere Probleme zu übertragen. Fach- und Methodenkompetenz beinhalten weitestgehend formale Qualifikationen. Sozialkompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, mit anderen kommunizieren und kooperativ zusammenarbeiten zu können. Zwischenmenschliche Beziehungen spielen hier eine entscheidende Rolle. Personalkompetenz beinhaltet die Fähigkeit, eigenverantwortlich und motiviert zu handeln sowie die Fähigkeit zur Selbstreflexion und ggf. Veränderung der eigenen Persönlichkeit, des eigenen Wissens, Könnens und der eigenen Fähigkeiten.

Bei einem derart weit gefassten Begriff der beruflichen Kompetenz wird deutlich, dass die entsprechende Ermittlung und ggf. Zertifizierung¹⁷³ nicht einfach ist, da Kompetenzen subjektzentriert sind. In diesem Zusammenhang handelt es sich um nicht beobachtbare innere Voraussetzungen einer Person, die nur durch Anwendung und Gebrauch, also in Form einer Handlung, deutlich werden (Erpenbeck/von Rosenstiel 2003). Hierin wird ein Hauptunterschied zum Qualifikationsbegriff gesehen.

Angesichts der sich fortlaufend verändernden Anforderungen in der Arbeitswelt¹⁷⁴ rücken berufliche Kompetenzen in den Vordergrund, mit Hilfe derer Arbeitnehmer angemessen Probleme meistern und neue Situationen bewältigen können. Der Wandel bedingt, dass die formalen beruflichen Qualifikationen allein nicht mehr ausreichen, um die Anforderungen in der zunehmend komplexeren beruflichen Praxis zu bestehen bzw. diese abzubilden. Arbeitnehmer wie Arbeitgeber benötigen Darstellungsmöglichkeiten der erworbenen bzw. geforderten beruflichen Kompetenzen. Der EQF-Vorschlag berücksichtigt bzw. beinhaltet nach Auffassung der Europäischen Kommission diese Anforderungen (siehe Punkt 3.2.1). Wie der EQF soll das ECVET soll ebenfalls die Vergleichbarkeit, Transferierbarkeit und wechselseitige Anerkennung von beruflichen Qualifikationen sowie Kompetenzen und damit letztendlich auch die Beschäftigungsfähigkeit fördern. Allerdings ist ein ECVET speziell auf die Verbesserung der Mobilität während der Berufsbildung ausgerichtet. Neben der Mobilität soll gleichzeitig die Flexibilität von Lernenden in ihrem Berufsbildungs- und Karriereweg sowohl zwischen verschiedenen europäischen Bildungssystemen als auch innerhalb eines nationalen Systems erleichtert werden. Für ein besseres Verständnis werden daher im Folgenden die Kernelemente und der Entwicklungsstand des ECVET in gebotener Kürze vorgestellt.

Den konkreten Anstoß für die Entwicklung gab die Kopenhagen-Erklärung (2002, S. 2). Als Vorbild dieses schwierigen und komplexen Auftrags an die im November 2002 bei der Europäischen Kommission eingerichtete TAG „ECVET“ dient das ECTS Modell im Hochschulbereich, welches im Rahmen des Bologna-Prozesses¹⁷⁵ eingeführt wurde. Für

¹⁷³ Weitere Ausführungen zur Zertifizierung von – formal und informell erworbenen – Kompetenzen werden unter Punkt 3.2.5 gemacht.

¹⁷⁴ Siehe etwa die Ausführungen zum Wandel zur Prozessorientierung in Punkt 2.1.4 und in Punkt 2.2.1.

¹⁷⁵ Der Bologna-Prozess begann am 25.05.1998 mit der Sorbonne-Erklärung (1998), in der die Bildungsminister von Frankreich, Deutschland, Großbritannien und Italien die „Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung“ unterschrieben. Hintergrund für diesen „eigenmächtigen“, nicht unumstrittenen Vorstoß der vier nationalen Bildungsminister waren die Herausforderungen im Gefolge der Globalisierung, des internationalen Wettbewerbs und die höheren Anforderungen der wissensbasierten Gesellschaft, denen sich auch die Hochschulen nach wie vor stellen müssen. Die Vision eines offenen

den Bereich der beruflichen Bildung galt es, einen ähnlichen Prozess in Gang zu setzen. Angesichts des „Konzepts des lebenslangen Lernens“ muss ein ECVET dabei grundsätzlich mit dem ECTS kompatibel sein, um die Verbindung bzw. den Übergang vom berufsbildenden Bereich in den Hochschulbereich zu ermöglichen (vgl. Punkt 3.1.6). Die Schwierigkeit und große Herausforderung in der Entwicklung eines ECVET besteht darin, die Vielfalt der Berufsbildungsstrukturen in Europa umfassend und adäquat zu berücksichtigen. Ein ECVET soll die bestehenden nationalen Prüfungssysteme und Abschlüsse grundsätzlich nicht in Frage stellen, sondern als „Zweitwährung“ zwischen den beteiligten Einrichtungen fungieren (Fahle/Feuerstein 2002, S. 50).¹⁷⁶

Das Maastricht-Kommuniqué gab der europäischen Ebene für die Fortsetzung der Entwicklungsarbeiten des ECVET ein klares Mandat. Darauf aufbauend stellt die Europäische Kommission (2006b) mit dem Dokument vom 31.10.2006 „Das europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung – ECVET“ ein entsprechendes Modell vor. Über das Helsinki-Kommuniqué (2006, S. 7) wird die Entwicklung und Erprobung eines ECVET weiter vorangetrieben. Wie in Punkt 3.1.4 erläutert, sollen den jeweiligen „outcome-orientierten“ Qualifikations-Einheiten bestimmte Leistungspunkte zugeordnet werden. Wie der EQF orientiert sich der ECVET somit deutlich an dem britischen modularen NVQ Systems. Es wäre die Aufgabe der zuständigen nationalen Behörde, Zahl, Inhalte (Dimensionen) sowie Eigenschaften der modularen Einheiten zu bestimmen und Leistungspunkte für jede Einheit bzw. für die gesamte Qualifikation auszustellen (Europäische Kommission 2006b, S. 13 f.).¹⁷⁷

Für die Erleichterung der Implementierung des ECVET in der Anfangsphase schlägt die Europäische Kommission vor, dass die jeweils zuständigen nationalen Behörden und/oder die Ausbildungs- und Unterrichtsanbieter Partnerschaftsvereinbarungen oder –memoranda abschließen. *„Während dieser Initialisierungsphase würden die Partnerschaftsabkommen dazu beitragen, das notwendige Vertrauensklima zu schaffen, um die Dauerhaftigkeit des*

europäischen Raums für Hochschulbildung der Sorbonne-Erklärung fiel auf fruchtbaren Boden. 1999 unterzeichneten Hochschulminister von nun 29 europäischen Ländern die Erklärung von Bologna (1999) und verpflichteten sich förmlich, auf freiwilliger Basis bis zum Jahr 2010 einen Europäischen Hochschulraum zu errichten. Sie hatten sich sukzessiv auf gemeinsame Standards geeinigt, deren Einhaltung letztlich zu einer Umgestaltung der Hochschullandschaft mit dem Ziel einer verbesserten europäischen Kompatibilität der Studiengänge führen sollte. Unter anderem wurde die Einführung eines zweistufigen Systems von Studienabschlüssen vereinbart. Dieses baut aufeinander auf, d.h. qualifiziert nach mindestens drei Jahren mit dem Bachelor Abschluss für den Arbeitsmarkt, worauf der Master Abschluss und/oder die Promotion folgen können. Des Weiteren wurde die Einführung des European Credit Transfer System (ECTS) vereinbart. Das ECTS stellt ein Punktesystem zur grenzüberschreitenden Anrechnung von Studienleistungen dar. Es basiert auf dem Prinzip der curricularen Transparenz. Damit ist die Offenlegung von Studienplänen und –inhalten bei gleichzeitiger Einteilung in Studieneinheiten, für die jeweils eine bestimmte Zahl von Leistungspunkten (Credits) festgelegt wird, gemeint. Der in der Regel zeitliche Studienaufwand der Studierenden in einer vorher bestimmten Studienleistung wird über die quantitative Maßeinheit der zu vergebenden Credits festgelegt. Da das ECTS an den beteiligten Hochschulen einheitlich eingeführt wird, ist ein Wechsel zwischen einzelnen Hochschulen, Hochschultypen und Studienfächern aufgrund der gleichzeitigen Anerkennung bereits erbrachter Studienleistungen möglich (Arbeitsgruppe Brügge-im BIBB 2002, S. 10). Die wesentlichen Stärken des ECTS liegen in der Erhöhung der Transparenz, in den gegenseitigen Anerkennungsmechanismen, auch über gemeinsame definierte Prüfungsanforderungen, in der Förderung der Mobilität von Studierenden und der hohen Flexibilität des Systems (Fahle/Feuerstein 2002, S. 49). Der Erfolg der Hochschulkooperation im Rahmen des Bologna-Prozesses macht diesen zum Vorbild für die Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung. Dies gilt insbesondere für die Entwicklung und Einführung eines ECVET.

¹⁷⁶ In diesem Zusammenhang sei auf den umstrittenen Versuch einer Klassifizierung von Berufen im Rahmen des Entsprechungsverfahrens hingewiesen, mit dem es nicht gelungen ist, einen einheitlichen europäischen Rahmen vorzugeben, der die unterschiedlichen Berufsbildungssysteme der EU-Mitgliedstaaten gleichwertig berücksichtigt (vgl. Punkt 3.1.3).

¹⁷⁷ Die Europäische Kommission (2006b, S. 15) räumt dabei ein, dass es unterschiedliche Methoden der Vergabe von Leistungspunkten für Qualifikationen und Einheiten gibt. Sie kündigt an, nach Annahme des ECVET die Verbreitung der besten und die Entwicklung neuer Methodologien zu unterstützen.

Instruments, seinen operationellen Charakter und die wirksame Übertragung der Lernergebnisse zu gewährleisten“ (Europäische Kommission 2006b, S. 15). Das notwendige „Vertrauen“ zwischen den Beteiligten soll durch eine Vielzahl von Informationen hergestellt werden. Neben Angaben zur entsendenden und zur aufnehmenden Institution würden die Dokumente beispielsweise Auskunft geben über die Zuordnungen zwischen den Qualifikationen und Lernprozessen, über die Evaluierungsprozesse, die Übertragung und die Validierung der Lernergebnisse sowie über die Qualitätssicherung der getroffenen Vorkehrungen. Es geht bei den Partnerschaftsvereinbarungen oder –memoranda also um die Absicherung der Rahmenbedingungen der Verträge über die Erbringung von Bildungsleistungen. Neben der Erzeugung von Transparenz über die Leistungen und ihre entsprechenden Erträge, d.h. Kreditpunkte für bestimmte Lernleistungen, soll durch die somit formal bestätigte Beteiligung der nationalen zuständigen Instanzen Glaubwürdigkeit hergestellt werden (Drexel 2006, S. 24).

Aufbauend auf einer Partnerschaft zwischen zwei Ausbildungszentren soll im Vorfeld einer Mobilitätsmaßnahme ein so genannter individueller pädagogischer Vertrag zwischen dem Lernenden und den beiden Partnerorganisationen abgeschlossen werden. Dieses Dokument würde die zu vermittelnden Lerninhalte bzw. angestrebten und zu zertifizierenden Lernergebnisse festlegen (Europäische Kommission 2006b, S. 16). Während bzw. vor Abschluss der Mobilitätsphase evaluiert und dokumentiert der entsprechende Ausbilder und/oder die entsprechend zuständige nationale Stelle die Lernergebnisse und vergibt somit einen bestimmten Lernkredit. Nach der Rückkehr validiert (akzeptiert) der Ausbilder im Ausgangsland den oder die erworbenen Lernkredite als Beleg für die Lernergebnisse und erkennt sie an, d.h. berücksichtigt sie im Hinblick auf die Vergabe der Qualifikation (Europäische Kommission 2006b, S. 10). Auf diese Weise könnten Lernergebnisse in bestimmten Lerneinheiten transnational übertragen und zu einer Gesamt-Qualifikation akkumuliert werden.

Die Europäische Kommission (2006b, S. 17) stellt klar, dass ein ECVET-System aufgrund fehlender regulatorischer Zielsetzungen nicht verbindlich vorgeschrieben werden kann. Es wäre daher von den Mitgliedstaaten auf freiwilliger Basis einzuführen. Mit dem Dokument vom 30.10.2006 leitet sie einen bis März 2007 laufenden Konsultationsprozess in allen beteiligten europäischen Ländern ein. Es bleibt abzuwarten, wie die Beteiligung und die Rückmeldungen sowie die Auswertung ausfallen. Die Europäische Kommission setzt sich jedoch zum Ziel, einen förmlichen Vorschlag zum ECVET-System im Laufe des Jahres 2007 vorzulegen.

Einerseits könnte sich über ein entsprechendes ECVET-System die grenzüberschreitende Mobilität während der Berufsausbildung erhöhen, da anzunehmen ist, dass durch die Aufgliederung einer Qualifizierung in Einheiten und entsprechende „Offenlegung“ die Transparenz, gegenseitiges Vertrauen und Verständnis, die Anerkennung sowie die Verwertbarkeit der beruflichen Qualifikation zumindest erleichtert wären. Gleichzeitig könnten über diese Systematik möglicher Weise leichter Partner in anderen EU-Mitgliedstaaten für bestimmte Ausbildungseinheiten gefunden und dadurch eine transnationale Berufsausbildung realisiert werden.

Andererseits und insgesamt übergeordnet scheint es naheliegend, dass Einheiten als so genannte flexible Qualifizierungsbausteine eine bessere und schnellere Reaktionsfähigkeit auf aktuelle Bedarfe der Betriebe bzw. des Arbeitsmarktes ermöglichen. In Kapitel 4 wird dieses Argument mit Bezug zur dualen Ausbildung in Deutschland näher betrachtet.

3.2.3 Die Positionierung der europäischen Berufsbildungspolitik zum Aspekt der Transition

Analog zu Punkt 2.2.3 sind mit dem Begriff Transition zwei Aspekte gemeint: zum einen der Übergang von der (allgemeinbildenden) Schule bzw. SEK I in die Berufsbildung (erste Schwelle) und zum anderen der Übergang von der Berufsausbildung ins Erwerbsleben (zweite Schwelle).

Der möglichst einfache und reibungslose Eintritt in das Berufs- bzw. Erwerbsleben von Jugendlichen und damit der Übergang an der ersten wie auch an der zweiten Schwelle nimmt auf europäischer Ebene einen hohen Stellenwert ein. Der Gemeinschaft ist per Gesetz die Aufgabe der *„Verbesserung der beruflichen Erstausbildung (...) zur Erleichterung der beruflichen Eingliederung (...) in den Arbeitsmarkt“* vorgegeben (Artikel 150 EGV Absatz 2, 2. Spiegelstrich). Letztendlich besteht das Ziel darin, Arbeitslosigkeit – in diesem Fall insbesondere unter Jugendlichen – zu vermeiden. Viele Mitgliedstaaten sehen sich mit den Problemen einer hohen Jugendarbeitslosigkeit konfrontiert. Laut Eurostat lag die durchschnittliche Jugendarbeitslosigkeit in den 25 EU-Mitgliedstaaten im Jahr 2006 bei 17,5%. Die negativen drei Spitzenreiter waren dabei Polen mit 29,8% gefolgt von der Slowakei mit 26,6% und Griechenland mit 25,2% (Eurostat 2006a, siehe auch Anhang 1a). Am anderen Ende der Skala lag der Wert der drei EU-Mitgliedsländer mit der geringsten Jugendarbeitslosigkeit im Jahr 2005 unter 9,0%: In Irland betrug sie 8,6%, in Dänemark 7,7% und in den Niederlanden 6,6%. Deutschland liegt mit 14,2 % im Mittelfeld. Zu beachten ist außerdem, dass in Europa die Arbeitslosigkeit mit 17,5% bei Jugendlichen unter 25 knapp dreifach so hoch ist wie die Gesamtarbeitslosenquote mit 6,6% bei Arbeitnehmern über 25 (Europäische Kommission 2005b, S. 3).¹⁷⁸

Europäische Impulse zur Verbesserung der Transition und damit zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit gehen maßgeblich von der 1997 eingeführten EBS aus. Folglich sind die entsprechenden Maßnahmen in den jeweiligen beschäftigungspolitischen Leitlinien verankert. Zur Verdeutlichung seien einige Beispiele von Leitlinien unterschiedlicher Jahrgänge bis hin zum aktuellen Stand aufgeführt.

Die Europäische Kommission behandelt in ihrer Mitteilung zu den ersten Leitlinien für beschäftigungspolitische Maßnahmen der Mitgliedstaaten für 1998 konkret den Punkt „Erleichterung des Übergangs von der Schule zum Beruf“. Die Formulierung lautete: *„Die 10% Schulabbrecher und viele der 45 % Schulabgänger ohne Sekundarabschluß haben schlechte Aussichten auf einen Arbeitsplatz. Die Mitgliedstaaten müssen daher*

- *die Zahl der Schulabbrecher innerhalb von fünf Jahren halbieren und den Anteil der Schulabgänger ohne Sekundarschulabschluß schrittweise verringern;*
- *die Lehre ist ein besonders günstiger Weg, Jugendlichen fachliche Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln. Erforderlichenfalls sollten die Mitgliedstaaten die Lehrlingsausbildung nach dem Vorbild der leistungsfähigsten Mitgliedstaaten erheblich ausweiten und ihre Ausbildungssysteme entsprechend verbessern.“* (Europäische Kommission 1997a, S. 5)

¹⁷⁸ Als eine daraus resultierende bzw. damit verbundene Konsequenz sind 19 bis 24jährigen, d.h. Jugendliche, mit 19% im Vergleich zu 12% der 25 – 64jährigen besonders dem Armutsrisiko ausgesetzt; vgl. hierzu Europäische Kommission (2005b)

Des Weiteren forderte die Europäische Kommission (1997a, S. 4) die frühzeitige Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit. Konkret sollten die Mitgliedstaaten vorbeugende und beschäftigungsorientierte Strategien entwickeln, um allen arbeitslosen Jugendlichen einen solchen Neuanfang zu ermöglichen, bevor sie sechs Monate arbeitslos sind. Der Rat (1997) hat diese Komponenten in seiner Entschließung über die beschäftigungspolitischen Leitlinien für 1998 vom 15.12.1997 entsprechend aufgenommen.

Für 2003 wurden im Zusammenhang mit der EBS folgende Zielvorgaben und Benchmarks mit Bezug zur Transition vereinbart:

- Jedem Jugendlichen wird innerhalb von sechs Monaten nach Eintritt der Arbeitslosigkeit ein Neuanfang in Form einer Ausbildung, Umschulung, Berufserfahrung oder anderen Beschäftigungsmaßnahme ermöglicht.
- Innerhalb der EU können Arbeitsuchende auf sämtliche bei den Arbeitsverwaltungen veröffentlichte Stellenangebote zugreifen.
- Die durchschnittliche Schulabbrecherquote in den EU-Mitgliedstaaten wird auf höchstens 10% gesenkt.
- Mindestens 85% der 22jährigen in der EU sollen bis 2010 die SEK II abgeschlossen haben (Rat 2005, S. 27).

Die beschäftigungspolitischen Leitlinien für die Jahre 2005 – 2008 setzen die beiden letztgenannten Benchmarks fort (Rat 2005). Zudem enthalten sie die nachfolgenden Forderungen mit Bezug zur Transition. Unter der Leitlinie 18 „Einen lebenszyklusorientierten Ansatz in der Beschäftigungspolitik fördern“ werden unter anderem spezielle Maßnahmen für junge Menschen aufgezählt. Wie im „Europäischen Pakt für die Jugend“¹⁷⁹ gefordert, sollen Wege in die Beschäftigung eröffnet und die Jugendarbeitslosigkeit abgebaut werden. Die Leitlinie 23 „Die Investitionen in Humankapital steigern und optimieren“ fordert integrative Maßnahmen im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung, um unter anderem den Zugang zur Berufsausbildung einschließlich der Lehrlingsausbildung erheblich zu verbessern. Des Weiteren soll die Anzahl der frühzeitigen Schulabbrecher erheblich reduziert werden. Durch mehr Investitionen sollen die Regierungen danach streben, das Bildungsniveau anzuheben und *„bei den Menschen schon in jungen Jahren eine Kultur des lebenslangen Lernens .. verankern“* (Rat 2005, S. 26).

Aus dieser Aussage und entsprechend des „Konzepts des lebenslangen Lernens“ lässt sich schlussfolgern, dass aus europäischer Sicht ein Erwerbsleben mit dem Bedarf und der Notwendigkeit zur kontinuierlichen Weiterbildung verbunden ist. Soweit nicht parallel möglich, wechseln Phasen der Weiterbildung mit Phasen der Erwerbstätigkeit, wodurch es jeweils erneut zu einer Transition an der zweiten Schwelle kommt. In diesem Zusammenhang bezieht sich der Übergang an der zweiten Schwelle nicht mehr ausschließlich auf Jugendliche, sondern auf Personen jeder Altersstufe.

¹⁷⁹ Der Europäische Rat nahm auf der Tagung im März 2005 den Europäischen Pakt für die Jugend als eines der Instrumente zur Verwirklichung der Ziele von Lissabon für Wachstum und Beschäftigung an. Mit dem Pakt sollen drei zentrale Ziele erreicht werden: (1) Jugendpolitische Themen sollen in allen jungen Menschen betreffenden Politikbereichen stärker berücksichtigt werden; Jugendarbeitslosigkeit und Schwierigkeiten junger Menschen bei der sozialen und beruflichen Eingliederung sollen noch wirksamer bekämpft werden. (2) Die wachsende Bedeutung der außerschulischen Bildung, von internationalen Jugendbegegnungsmaßnahmen und grenzüberschreitenden Freiwilligendiensten und einer stärkeren Solidarität zwischen den Generationen

Besondere Beachtung verdienen die weiteren Hinweise auf die Lehrlingsausbildung. Die Leitlinie 23 des Rates (2005, S. 26) erwähnt sie im Zusammenhang mit dem Zugang zur Berufsausbildung und daher der ersten Schwelle. Die Europäische Kommission (1997a, S. 5) hebt die Lehre hinsichtlich der Transition an der zweiten Schwelle hervor. Gleichzeitig fordert sie die Ausweitung der Lehrlingsausbildung, die als Vorbild für die Verbesserung der Ausbildungssysteme genutzt werden soll. Damit wird nochmals die Forderung und Förderung dieser Form der beruflichen Ausbildung seitens der europäischen Ebene deutlich (vgl. auch Punkt 3.1.3).

Die beschäftigungspolitische Leitlinie 24 "Die Aus- und Weiterbildungssysteme auf neue Qualifikationsanforderungen ausrichten" beinhaltet weitere Aspekte für die Verbesserung der Transition (Rat 2005, S. 27). Hier heißt es, dass eine größere Mobilität in der Wahrnehmung von Arbeits- und Lernmöglichkeiten vonnöten sei, damit Berufschancen EU-weit besser genutzt werden. Mit Blick auf die Transition an der ersten Schwelle soll zudem der Zugang zur allgemeinen und beruflichen Bildung durch Berufsberatung erleichtert werden. Wie in Punkt 3.1.7 erläutert, spielen effektive und effiziente sowie proaktive und kohärente Berufsberatungsstrukturen in den Mitgliedsländern eine entscheidende Rolle nicht nur beim Übergang an der ersten, sondern auch an der zweiten Schwelle.

Die europäische Berufsbildungspolitik greift die Impulse der EBS auf. Das detaillierte Arbeitsprogramm (Rat 2002, S. 20, 29, 31 und 35) bezieht sich beispielsweise mehrfach auf die beschäftigungspolitischen Leitlinien für 2001. Mit Bezug auf die Transition wird unter Teilziel 2.2 „Lernen muss attraktiver werden“ und Teilziel 2.3 „Förderung von aktivem Bürgersinn, Chancengleichheit und gesellschaftlichem Zusammenhalt“ jeweils das Ziel der beschäftigungspolitischen Leitlinien 2001 - nämlich die Halbierung des Anteils der 18-24jährigen mit lediglich einem unteren Sekundarschulabschluss - zitiert. Gleichzeitig übernimmt das detaillierte Arbeitsprogramm dieses Kriterium als strukturellen Fortschrittsindikator unter beiden Teilzielen.

Die Entschließung des Rates (2002a) „zur verstärkten Zusammenarbeit bei der beruflichen Bildung“ verweist darauf, dass die weitere Zusammenarbeit unter anderem durch Maßnahmen und Strategien unterstützt werden soll, die sowohl im Rahmen des detaillierten Arbeitsprogramms als auch der EBS durchgeführt werden. Folglich besteht grundsätzlich eine Verbindung bzw. die Möglichkeit einer Verbindung zwischen den jeweiligen Zielsetzungen. Dies gilt auch bezüglich der aufgeführten Ziele zur Transition. Die vergleichsweise konkreten und quantifizierten Zielsetzungen der EBS werden sich bei der Umsetzung der entsprechenden Maßnahmen in der beruflichen Bildung auswirken, wenn auch nicht direkt durch die europäische Berufsbildungspolitik hervorgerufen. Erneut wird die bereits erwähnte Überschneidung zwischen EBS und europäischer Berufsbildungspolitik deutlich.¹⁸⁰

Es muss in diesem Zusammenhang grundsätzlich festgehalten werden, dass weder die Entschließung des Rates „zur verstärkten Zusammenarbeit bei der beruflichen Bildung“ noch

soll sichtbarer werden. (3) Maßnahmen zur besseren Balance von Beruf und Familie sollen gefördert werden (Europäischer Rat 2005, BMFSFJ Internetseite).

¹⁸⁰ Punkt 3.3.1 behandelt in diesem Zusammenhang den Stellenwert der europäischen Berufsbildungspolitik; eine Analyse der Koordinierungsstrategien mit anderen Politikbereichen erfolgt jedoch nicht und wäre Gegenstand für eine weiterführende Untersuchung.

die Kopenhagen-Erklärung, das Maastricht-Kommuniqué oder das Helsinki-Kommuniqué als spezifische Dokumente für den Bereich der Berufsbildung mit der EBS vergleichbare direkte Aspekte der Transition beinhalten. Die Maßnahmen zur Verbesserung der Transparenz und gegenseitiger Anerkennung können diesbezüglich als indirekte Ansätze genannt werden. Hierzu gehören die EUROPASS-Transparenzinstrumente, der EQF und das ECVET, welche jeweils die Transition an der ersten wie zweiten Schwelle erleichtern und unterstützen sollen. Das gleiche gilt für die in allen Dokumenten geforderte und geförderte Verbesserung der Information, Orientierung und Beratung im Bereich der beruflichen Bildung.

Mit Blick auf die Transition in die nationalen Berufsbildungssysteme und nationalen Arbeitsmärkte sei erwähnt, dass es in mehrfacher Hinsicht zwischen den europäischen Ländern beträchtliche Unterschiede gibt. Der Übergang von der Schule in die Berufsbildung hängt beispielsweise auch von der Attraktivität und dem Stellenwert¹⁸¹ sowie der Verfügbarkeit von Ausbildungsplätzen¹⁸² ab. Der Übergang an der zweiten Schwelle wiederum ist unter anderem abhängig von den nationalspezifischen Zusammenhängen zwischen Lohn und Arbeit, d.h. der Rolle verschiedener Akteure (Arbeitnehmer, Arbeitgeber, Sozialpartner, Ausbildungseinrichtungen, Staat) bei der Verbindung zwischen Ausbildungssystem und Arbeitsmarkt. Es geht beispielsweise um die komplexen Prozesse und Abhängigkeiten der Einstellungspolitik eines Unternehmens, die geforderten bzw. erforderlichen Qualifikationen eines Arbeitsplatzes, die Festlegung auf Löhne, die Möglichkeiten der Weiterbildung und des Aufstieges. In diesem Bereich werden interne, externe und berufliche Arbeitsmärkte unterschieden und mit Hilfe unterschiedlicher, teils umstrittener Theorien das entsprechende Zusammenspiel und die Beziehungen zu Bildung, Ausbildung und Qualifikation untereinander analysiert.¹⁸³ In Frankreich spielen interne Arbeitsmärkte eine große Rolle. Hier hängen Zugang und berufliche Laufbahn in hohem Maße von der „intern“ geregelten Einstellungs- und Beförderungspolitik des Unternehmens ab. Im Vereinigten Königreich kommt dem externen Arbeitsmarkt eine große Bedeutung zu, in dem das Lohngefüge und die Arbeitskräfterekrutierung von Angebot und Nachfrage und daher außerhalb (extern) des Unternehmens bestimmt werden. Auf der Grundlage der geordneten und einheitlichen dualen Berufsausbildung dominiert in Deutschland der auf Berufe bezogene Arbeitsmarkt. Der Zugang zum entsprechenden beruflichen Arbeitsmarkt erfolgt aufgrund des Abschlusses einer - in diesem Fall - dualen Berufsausbildung; dieser umfasst angesichts der inhaltlichen wie lohnbezogenen Einheitlichkeit interne wie externe Arbeitsmärkte.

In diesem Zusammenhang sei ebenfalls erwähnt, dass der Erfolg von Ausbildungsabsolventen im Beschäftigungssystem, d.h. die Transition an der zweiten Schwelle, als ein Indikator für die Beurteilung der - externen - Leistungsfähigkeit eines

¹⁸¹ Punkt 3.3.4 behandelt bei der Betrachtung der europäischen Ansichten zum Verhältnis zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung unter anderem die Aspekte der Attraktivität und des Stellenwerts der beruflichen Bildung.

¹⁸² Punkt 3.3.3 greift die Frage der Verfügbarkeit von Ausbildungsplätzen im Zusammenhang mit der Freiheit der Berufswahl aus europäischer Sicht auf.

¹⁸³ Vgl. hierzu Descy/Tessaring (2002, S. 184 ff.). Die Forschungsansätze folgen dabei der neoklassischen Theorie und der Humankapitaltheorie, der dualen Arbeitsmarkttheorie und der Segmentationstheorie. Das Zusammenspiel zwischen den verschiedenen Arbeitsmärkten und deren Beziehungen zu Bildung, Ausbildung und Qualifikation konnte bisher jedoch nur unzureichend belegt werden; laut Descy und Tessaring (2002, S. 192) bedarf es hier weiterer Forschungsarbeiten.

Berufsbildungssystemen herangezogen werden kann.¹⁸⁴ Wie bei den nationalen Unterschieden in der Transition hängen die Leistungsfähigkeit eines Berufsbildungssystems und insbesondere dessen externe Effizienz primär von den Arbeitsmarktbedingungen, den Lohnstrukturen, den Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Beziehungen ab. Es wirken Faktoren auf die Leistungsfähigkeit ein, die nur begrenzt mit der Bildung und Ausbildung zusammenhängen. Arbeitslosigkeit oder unterwertige Beschäftigung lassen nicht notwendigerweise auf eine unzureichende Leistungsfähigkeit des Berufsbildungssystems oder auf mangelnde Leistungen des Einzelnen schließen. Sie können z.B. ebenso durch einen generellen Arbeitsplatzmangel begründet sein (Frank 1999, S. 79).

3.2.4 Europäische Aussagen zur inhaltlichen und langfristigen Ausrichtung der beruflichen Qualifizierung

Im Weißbuch von 1996 behandelte die Europäische Kommission (1996, S. 19 ff.) unter dem Kapitel „Entwicklung der Eignung zu Beschäftigung und zur Erwerbstätigkeit“ die Fragen, welche Fähigkeiten in einer zunehmend globalisierten und technisierten Wirtschaft gefordert sind und wie man diese erwerben kann. Die Antwort auf die erste Frage sieht die Europäische Kommission in übertragbarem Allgemeinwissen. Dieses sei für das Berufsleben von größtem Nutzen und setze sich zusammen aus einer Kombination von

- Grundkenntnissen inklusive Fremdsprachen,
- Fachkenntnissen, die eine eindeutige Zuordnung zu einem Beruf ermöglichen und Schlüsselkompetenzen enthalten sowie
- sozialen Kompetenzen.

Die Europäische Kommission regt im Weißbuch von 1996 an, dieses notwendige Wissen in Form von Teilkompetenzen zu vermitteln. Anders ausgedrückt soll eine berufliche Gesamt-Qualifizierung inhaltlich in verschiedene Module aufgeteilt und diese wiederum sollen jeweils einzeln akkreditiert werden. Als Beispiele für ein entsprechendes Modul bzw. eine Teilkompetenz gibt die Europäische Kommission Buchführung, Kenntnisse in Textverarbeitung, Tabellenkalkulation sowie Fremdsprachenkenntnisse an. Zur inhaltlichen Gestaltung der jeweiligen nationalen Module erfolgten jedoch keine Aussagen oder Vorgaben.

Im Zusammenhang mit dem Ziel, die EU bis 2010 zum wettbewerbsfähigsten, wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen, stellte der Europäische Rat von Lissabon 2000 Forderungen zu den Inhalten einer beruflichen Qualifizierung. „Durch einen

¹⁸⁴ Die Leistungsfähigkeit eines Berufsbildungssystems kann anhand der Kriterien Effektivität und Effizienz bewertet werden. „Effektivität bezieht sich darauf, inwieweit Ziele einer Politik oder eines Programms realisiert werden; der Kostenfaktor spielt keine Rolle. Effizienz oder Kosteneffizienz beziehen sich auf die Fähigkeit einer Person, einer Organisation oder eines Bildungssystems, unter Beachtung des Kosten-Nutzen-Verhältnisses die angestrebten Ergebnisse zu erreichen (Tessaring 1998, S. 33). Zur Ermittlung der Effektivität bzw. Effizienz eines Berufsbildungssystems kann die interne Leistungsfähigkeit des Systems untersucht werden. Dabei werden z.B. die institutionelle Ausgestaltung, die Finanzierung und Funktionsweise von Ausbildungseinrichtungen, die Qualität des Ausbildungspersonals und der Lehrmittel, die Prüfungserfolge betrachtet. Als Bewertungskriterien dienen die Leistungen wie Zensuren, Prüfungserfolge von Schülern bzw. Studierenden. Die externe Leistungsfähigkeit eines Berufsbildungssystems bezieht sich auf die Ermittlung und Bewertung von Ausbildungskosten und -erträge einer Wirtschaft oder auf den Erfolg von Ausbildungsabsolventen im Beschäftigungssystem hinsichtlich etwa Einkommen, Arbeitslosenquote, Karriereentwicklung, Mobilität (Tessaring 1998, S. 33 f.).

europäischen Rahmen sollte festgelegt werden, welche neuen Grundfertigkeiten durch lebenslanges Lernen zu vermitteln sind: IT-Fertigkeiten, Fremdsprachen, technologische Kultur, Unternehmergeist und soziale Fähigkeiten“ (Europäischer Rat 2000, Punkt 25, 4. Spiegelstrich).

Das detaillierte Arbeitsprogramm (Rat 2002) greift diese Punkte im strategischen Ziel 1 „Erhöhung der Qualität und Wirksamkeit der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in der EU“ auf.

Teilziel 1.2 des detaillierten Arbeitsprogramms trägt den Titel „Entwicklung der Grundfertigkeiten für die Wissensgesellschaft“.¹⁸⁵ Als Schlüsselkompetenzen werden in diesem Zusammenhang genannt:

- Rechnen, Schreiben und Lesen (grundlegende Fertigkeiten),
- Grundlegende Kompetenzen in Mathematik, Naturwissenschaften und Technologie,
- Fremdsprachen,
- IKT-Fertigkeiten und Nutzung von Technik,
- „Lernen wie man lernt“,
- Soziale Fertigkeiten,
- Unternehmergeist,
- Allgemeinwissen (Rat 2002, S. 17, Teilziel 1.2).

Die Förderung des Erwerbs von Fremdsprachen wird in Teilziel 3.3 des detaillierten Arbeitsprogramms nochmals gesondert aufgenommen. Die beiden Kernpunkte ermutigen einerseits jeden, mindestens zwei Sprachen zu lernen und andererseits die Schulen und Ausbildungsstätten zur Anwendung entsprechender effizienter Lehr- und Ausbildungsmethoden. Mit anderen Worten fordert der Rat die Etablierung von Fremdsprachenunterricht auch in den Lehrplänen der beruflichen Bildung.

Teilziel 1.3 des detaillierten Arbeitsprogramms lautet „Zugang zu den Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) für alle“ und fordert unter anderem, dass alle Schulen mit einer geeigneten Infrastruktur wie auch Ausbildern auszustatten sind.¹⁸⁶ Zudem soll die Durchführung „IKT-bedingter“ Änderungen der Lehrpläne mit finanziellen Mitteln unterstützt werden, d.h. IKT ist inhaltlich in den Unterricht bzw. die Lehrpläne aufzunehmen (Rat 2002, S.19, Teilziel 1.3).

Ähnlich konkrete Aussagen zur inhaltlichen Gestaltung der beruflichen Qualifizierung sind weder in der Entschließung des Rates „zur verstärkten Zusammenarbeit bei der beruflichen Bildung“ noch in der Kopenhagen-Erklärung, dem Maastricht-Kommuniqué oder dem Helsinki-Kommuniqué als spezifische Dokumente für den Bereich der Berufsbildung zu

¹⁸⁵ Der Rat (2002, S. 17) hielt jedoch gleich im ersten Satz fest, dass es in der EU zum damaligen Zeitpunkt, d.h. im Jahr 2002 keine gemeinsame Definition von Grundfertigkeiten gab. Ebenfalls war die Frage nicht geklärt, welche Kompetenzen als Schlüsselkompetenzen angesehen werden könnten. Die Europäische Kommission arbeitete an einer entsprechenden Unterlage. Im November 2005 legte sie dem Europäischen Parlament und dem Rat einen Vorschlag für eine Empfehlung zu den folgenden acht Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen vor: 1. Muttersprachliche Kompetenz, 2. Fremdsprachliche Kompetenz, 3. Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz, 4. Computerkompetenz, 5. Lernkompetenz, 6. Interpersonelle, interkulturelle und soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz, 7. Unternehmerische Kompetenz, 8. Kulturelle Kompetenz. (Europäische Kommission 2005c, S. 15 ff.); vgl. hierzu auch die Dokumente und Ergebnisse der Arbeitsgruppe Schlüsselqualifikationen „key competenzen“ unter: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives_en.html#training

¹⁸⁶ Ergänzend sei bemerkt, dass Teilziel 1.3 des detaillierten Arbeitsprogrammes Bezug nimmt auf gleichlautende Forderungen der beschäftigungspolitischen Leitlinien 2001 (Zugang für alle Schulen zu Internet und Multimedia bis Ende 2001 und Schulung des Lehrpersonals im Umgang mit IKT bis Ende 2002; Rat 2002, S. 20). Entsprechende Maßnahmen werden folglich (auch) über die EBS durchgeführt.

finden. Als übergreifender Aspekt soll jedoch durch den gesamten Kopenhagen-Prozess die europäische Dimension bei der beruflichen Bildung gestärkt werden. Es gilt, durch eine weitere Verbesserung der Zusammenarbeit „das Profil des europäischen Bereichs der allgemeinen und beruflichen Bildung in internationaler Hinsicht zu schärfen, so dass Europa als eine Bezugsgröße mit Weltgeltung für Lernende anerkannt wird“ (Rat 2002a, S. 4). Wie das Profil der europäischen Berufsbildung aussehen soll, wird nicht näher definiert. Die Schlussfolgerung liegt jedoch nahe, dass - wie von der europäischen Ebene gefordert – etwa Fremdsprachen, IKT und z.B. interkulturelle sowie europäische / internationale Unterrichtsinhalte, Auslandsaufenthalte bzw. –praktika usw. in den Curricula enthalten sein muss(t)en, damit die europäische Berufsbildung international anerkannt bzw. attraktiv ist bzw. wird.

Die bisherigen Ausführungen und Erläuterungen insbesondere zum europäischen Modularisierungsansatz, EQF und ECVET geben Aufschluss über die Ansichten der EU-Ebene zur Langfristigkeit von beruflichen Qualifizierungen. Der favorisierte Modularisierungsansatz geht dabei von einer eher arbeitsmarktbezogenen Interpretation von Berufsbildung aus. Ein somit überwiegend von Arbeitsmarktbedürfnissen gelenktes System der Berufsbildung liegt mit dem modularen NVQ-System in Großbritannien vor (Ertl/Sloane 2003, S. 94 ff.; Descy/Tessaring 2002, S. 190 f.).¹⁸⁷ Über die damit mögliche Vermittlung einzelner, am Arbeitsmarkt aktuell erforderter Teilqualifikationen richtet sich dieses System voll und einzig auf die Bedürfnisse der Wirtschaft aus. Es bietet somit die Möglichkeit, vergleichsweise kurzfristig und flexibel auf Veränderungen in den Anforderungen am Arbeitsplatz bzw. generell in der Wirtschaft zu reagieren. In diesem Zusammenhang kritisierte die Europäische Kommission im Weißbuch von 1996 die langfristige und daher unflexible Ausrichtung einer beruflichen Qualifizierung. Die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung seien allzu oft so ausgerichtet, „dass ein für allemal ein beruflicher Werdegang vorgegeben ist“ (Europäische Kommission 1996, S. 69). Mit anderen Worten spricht sich die Europäische Kommission dafür aus, dass der Einzelne seinen beruflichen Werdegang flexibel bzw. flexibler nach dem entsprechenden Bedarf des Arbeitsmarktes / der Wirtschaft ausrichtet (siehe auch Punkt 3.2.1). Etwaige Qualifizierungsdefizite sollen durch entsprechende Module kurzfristig ausgeglichen werden, wodurch (theoretisch) eine durchgängige Beschäftigung bzw. eine schnelle Arbeitsmarktintegration möglich wären.

Eine entsprechende berufliche Tätigkeit wird häufig auch als „Job“ bezeichnet. Der aus dem amerikanischen Sprachraum kommende Begriff „Job“ umschreibt eine „Tätigkeit zum Geldverdienen“, für die keine bestimmten Voraussetzungen erfüllt sein müssen. In einer Arbeitsgesellschaft höchster Arbeitsteiligkeit wird ein Job als schnell zu lernende, vergleichsweise einfache Teilaufgabe definiert und eher kurzfristig wechselnd abgeleistet, so dass keine stabile Identifikation mit der Aufgabe entsteht. In dynamischen Wirtschaften ist diese Form der Erwerbstätigkeit in der Lage, schnell auf neue Herausforderungen einzugehen. Wo aber befriedigende Leistungen nur mit längerer Einübung und individueller Identifikation mit den Aufgaben möglich sind, zeigen sich Probleme; diese Dualität hat bereits Ford 1927 geschildert und bewertet (Dostal 2002, S. 465).

¹⁸⁷ Historisch betrachtet hat sich das „Marktmodell“ oder auch liberal-marktwirtschaftliche Modell der Berufsqualifizierung im Zuge der Industriellen Revolution in England herausgebildet; vgl. Punkt 3.1.2 und Greinert 2004, S. 18 ff.

Es sei jedoch nochmals darauf hingewiesen, dass die europäische Ebene gleichzeitig die duale bzw. alternierende Lehrlingsausbildung fördert. Kapitel 4 geht auf das entsprechende Verhältnis zwischen dem Modularisierungsansatz und dem Konzept der Lehrlingsausbildung ein.

3.2.5 Die europäische Ausrichtung hinsichtlich formaler und informeller Qualifizierung

Für die europäische Ebene stehen formale, nicht formale und informelle berufliche Qualifizierungen gleichberechtigt nebeneinander. Dies verdeutlicht bzw. manifestiert sich etwa im „Konzept des lebenslangen Lernens“ (siehe Punkt 3.1.6). Die offizielle Definition von lebenslangem Lernen bezieht sich auf „alles Lernen“ und umfasst damit explizit auch formales, nicht formales und informelles Lernen (Europäische Kommission 2001, S. 9).

Das Weißbuch von 1996 enthält die Aussage, es sei *„ganz gleich, ob Wissen und Kompetenzen nun im Rahmen eines formalen Bildungsweg oder auf informellerem Weg erworben werden“* (Europäische Kommission 1996, S. 24). Vorrangiges Anliegen des Rates (2002b, S. 2) im Zusammenhang mit dem „Konzept des lebenslangen Lernens“ ist daher vielmehr die *„tatsächliche Anerkennung der in anderen Ländern und Bildungssektoren erworbenen formellen Qualifikationen sowie des dort absolvierten nicht formalen und informellen Lernens.“* Die Gemeinschaft ist im Laufe der Zeit die gegenseitige Anerkennung von beruflichen Befähigungsnachweisen auf unterschiedliche Weise angegangen. Als Ansätze sind zu nennen: die Politik der Angleichung der Ausbildungsniveaus, die Anerkennungspolitik und die Politik der Transparenz von beruflichen Qualifikationen.¹⁸⁸

Grundsätzlich ist für die gegenseitige Anerkennung der beruflichen Befähigungsnachweise die Art und Weise bzw. Möglichkeit der Zertifizierung von Bedeutung. Die Europäische Kommission definiert Zertifizierung als *„den auf ein Bewertungsverfahren folgenden Vorgang der Ausstellung von Bescheinigungen/ Zeugnissen oder Diplomen, die formal die Leistungen einer Person anerkennen“* (Europäische Kommission, 2001, S. 35). Descy und Tessaring (2002, S. 90) legen den Begriff Zertifizierung wie folgt weit aus: Unter Zertifizierung ist die Formalisierung und offizielle Anerkennung der beruflichen Befähigung einer Person zu verstehen. Dabei umfasst die Zertifizierung einerseits einen Prozess, d.h. die Festlegung von Standards und den Bedingungen, aufgrund derer sie bewertet werden. Andererseits bezeichnet der Begriff Zertifizierung auch ein Ergebnis, da die Bewertungsverfahren und die Vergabe von Befähigungsnachweisen festgelegt werden. Mit anderen Worten geht es darum, die erworbene berufliche Befähigung nach festgelegten Kriterien allgemein verständlich und eindeutig mit Hilfe von bestimmten Dokumenten darzustellen. Beide Definitionen machen deutlich, dass es sich bei der Zertifizierung um einen formalen Prozess handelt.

Bevor näher betrachtet wird, in welcher Form bzw. Art und Weise die europäische Ebene die Zertifizierung formal, nicht formal und informell erworbener Kompetenzen unterstützt, sollen die grundlegenden Begriffe geklärt werden. Die Europäische Kommission (2001, S. 33 und 35) definiert in der Mitteilung zum lebenslangen Lernen wie folgt:

¹⁸⁸ Vgl. hierzu z.B. Bjørnåvold/Sellin 1997, S. 11 ff.; Mytze/Schönemann 2003, S. 11 ff., Frommberger 2006, S. 25 ff.

- Formales Lernen ist Lernen, das üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet, (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist und zur Zertifizierung führt. Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet.
- Nicht-formales Lernen steht für Lernen, das nicht in einer Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtung stattfindet und üblicherweise nicht zur Zertifizierung führt. Gleichwohl ist es systematisch (in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel). Aus Sicht der Lernenden ist es zielgerichtet. Dazu gehören beispielsweise das Lernen von Team- oder Kooperationsfähigkeit.
- Informelles Lernen stellt Lernen dar, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nicht intentional, d.h. erfolgt eher „inzidentell“/beiläufig.

Laut Definition ist formales Lernen letztendlich auf den Erhalt eines entsprechenden Zertifikats ausgerichtet; eine Zertifizierung von Anfang an vorgesehen. Schwieriger hingegen gestaltet sich die Zertifizierung, d.h. Darstellung von nicht formal und informell erworbenen Qualifikationen. Ihr Erwerb ist in der Regel nicht von Anfang an auf eine Zertifizierung ausgerichtet. Vielmehr findet dieses Lernen eher „nebenbei“ statt, womit jedoch kein Rückschluss auf den Stellenwert gezogen werden kann. Über nicht formales und informelles Lernen werden insbesondere die Sozial- und Personalkompetenz erworben. Diese beiden Bereiche bilden zusammen mit der Fach- und Methodenkompetenz die - individuelle - berufliche Kompetenz, welche eine zunehmende Bedeutung für die Beschäftigungsfähigkeit des Einzelnen einnimmt (siehe Punkt 3.2.1). Validierung und Anerkennung des nicht formalen und informellen Lernens stellen daher offensichtlich eine wesentliche Kernfrage dar. Frank (2004, S. 33) stellt fest, dass das Lernen außerhalb des formalen Bildungs- und Ausbildungssystems in den EU-Ländern immer stärker in den Mittelpunkt rückt und die Anerkennung dieser Lernform ein zentrales Thema der Diskussionen über lebensbegleitendes Lernen ist. Nicht formales und informelles Lernen am Arbeitsplatz oder außerhalb davon wird ihrer Aussage nach als wichtige Form des Kompetenzerwerbs gesehen. Generell sei in vielen EU-Mitgliedsländern eine Neuausrichtung der Bewertungssysteme in Europa zu beobachten, die zunehmend in den Mittelpunkt stellt, was der Einzelne zu leisten in der Lage ist, d.h. sich nach dem „output“ richtet und weniger auf die „Input-Faktoren“ des Lernortes oder der Lernmethode abstellt (Descy/Tessaring 2002, S. 96; siehe auch Punkt 3.1.3). Damit verbunden ist die Diskussion über Kern- oder Schlüsselkompetenzen, zu denen je nach Definition und Auslegung auch „weiche“ und daher schwer messbare Kompetenzen wie beispielsweise die Sozial- oder Teamkompetenz zählen.¹⁸⁹

Auf EU-Ebene wird dieser Trend aktuell an den Entwicklungen bzw. Plänen des EQF und ECVET (siehe Punkt 3.2.1) sichtbar. Für die Darstellung der – formal, nicht formal und informell – erworbenen Kompetenzen schlug die Europäische Kommission (1996, S. 49) bereits im Weißbuch von 1996 die Einführung eines persönlichen Kompetenzausweises ähnlich eines individuellen Portfolios vor. Mit diesem sollten im europäischen Rahmen die individuellen Kompetenzen so transparent wie möglich gemacht werden. Der Vorschlag trug

¹⁸⁹ Vgl. hierzu Tessaring 1998, S. 205 ff.; Gonon 2006, S. 427 ff.

dazu bei, die entsprechenden - auf europäischer wie nationaler Ebene - in Gang gesetzten Prozesse weiter zu fördern.

Der „Mobilitätsnachweis“ ist dabei als ein für die berufliche Bildung auf europäischer Ebene entwickeltes und verfügbares Ergebnis zu benennen. Er dient der formalen Bescheinigung von Ausbildungsabschnitten im Ausland und beruht insbesondere auf einer Partnerschaft zwischen der Berufsbildungseinrichtung des Herkunftslandes und der Aufnahmeeinrichtung im jeweiligen Mitgliedstaat. Die Ausbildungsakteure vereinbaren im Rahmen dieser Partnerschaft Inhalte, Ziele, Dauer, Modalitäten und Betreuung des europäischen Berufsbildungsabschnitts (Rat 1998, Artikel 3 und 4; siehe Punkt 3.1.3). Zusammen mit dem Europäischen Lebenslauf, dem Europäischen Sprachenportfolio, der Zeugniserläuterung und dem Diplomzusatz stellt der „Mobilitätsnachweis“ die so genannten EUROPASS-Transparenzinstrumente dar. Im Unterschied zu den anderen vier Transparenzinstrumenten sollen über den „Mobilitätsnachweis“ neben den formal erworbenen auch informell und nicht formal erworbene Kompetenzen abgebildet werden. Dies erfolgt über eine Beschreibung in entsprechenden „freien“ Textfeldern in z.B. folgenden vorgegebenen Kategorien:

- Feld 33a) erworbene organisatorische Fähigkeiten und Kompetenzen.
- Feld 34a) erworbene soziale Fähigkeiten und Kompetenzen

Anhang 4 gibt ein Beispiel für einen ausgefüllten „Mobilitätsnachweis“.

Grundsätzlich dient das Dokument der „freien“ Beschreibung der im Rahmen des Auslandsaufenthaltes durchgeführten Tätigkeiten sowie Aufgaben und entsprechend erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen. Für die Angaben der Tätigkeiten und Aufgaben wird dabei auf die Kurse des ECTS im Hochschulbereich verwiesen. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass zum derzeitigen Stand der „Mobilitätsnachweis“ auf einen akademischen oder zumindest schulischen Auslandsaufenthalt ausgerichtet ist.¹⁹⁰ Bezogen auf „rein berufspraktische“ Ausbildungsabschnitte, wie z.B. im Rahmen des dualen Ausbildungssystems, scheint die ECTS-Referenz eher weniger nützlich, da Hochschulkurse hier - in der Regel - nicht angeboten werden. Für eine Darstellung „rein berufspraktischer“ bleibt in dieser Hinsicht nur die freie Beschreibung. Es erscheint fraglich, ob eine solche Beschreibung tatsächlich die vermittelten Inhalte und erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen umfassend darstellen kann. Hinzu kommt, dass der „Mobilitätsnachweis“ in den einzelnen Feldern grundsätzlich wenig Platz für schriftliche Ausführungen und Erläuterungen bietet. Es kann festgehalten werden, dass insbesondere die Darstellung und gegenseitige Anerkennung der nicht formalen und informellen Kenntnisse und Fähigkeiten vermutlich auf einem im Vorfeld vereinbarten gemeinsamen Verständnis und dem gegenseitigen Vertrauen zwischen den beteiligten Ausbildungsakteuren beruhen. Offen bleibt, ob und inwieweit Dritte die „freien“ Beschreibungen der transnationalen Ausbildungspartner nachvollziehen und damit verstehen bzw. verwerten können und sollen.

In diesem Zusammenhang ist einerseits Kernpunkt Nr. 2 des Teilziels 2.2 „Lernen muss attraktiver werden“ im detaillierten Arbeitsprogramm (Rat 2002, S. 29) zu erwähnen. Hier wird gefordert, dass Wege zur offiziellen Anerkennung von informellen Lernerfahrungen entwickelt werden sollen.¹⁹¹ Andererseits beinhaltet auch der Kopenhagen-Prozess dieses

¹⁹⁰ Obwohl ein ECVET noch nicht eingeführt ist, enthält der „Mobilitätsnachweis“ bereits den Hinweis der zum ECTS äquivalenten Noten und Anrechnungspunkte eines ECVETs.

¹⁹¹ Des Weiteren sollen laut Kernpunkt Nr. 3 Wege gefunden werden, die sowohl das Lernen im Rahmen der formalen Systeme als auch außerhalb dieser Systeme attraktiver machen (Rat 2002, S. 29).

Thema unter dem Bereich „Anerkennung von Fähigkeiten und Qualifikationen“ als vorrangiges Ziel. Dieses besteht in der *„Entwicklung eines Bündels von gemeinsamen Grundsätzen für die Validierung informeller und nicht formaler Lernprozesse mit dem Ziel, eine bessere Vereinbarkeit zwischen Konzepten in verschiedenen Ländern und auf verschiedenen Ebenen zu gewährleisten“* (Kopenhagen-Erklärung 2002, S. 2).

Die Zielsetzung weist eindeutig darauf hin, dass die Konzepte und Entwicklungsstände zur Anerkennung und Erfassung des nicht formalen oder informellen Lernens in den Mitgliedsstaaten sehr unterschiedlich sind.¹⁹² Die europäischen Länder können diesbezüglich in fünf Gruppen untergliedert werden. Dabei reicht die Einstellung gegenüber nicht formalem und informellem Lernen von Zurückhaltung in der ersten Gruppe, in der Österreich und Deutschland vertreten sind, über grundsätzliche Anerkennung aber mangelnde Koordination und Systematik in der zweiten und dritten Gruppe, bis zur bereits erfolgten Einführung von Bewertungssysteme insbesondere in Großbritannien, Finnland und Frankreich (Frank/Gutschow/Münchhausen 2003, S. 17). Gründe für dieses Ergebnis können im Wesentlichen auf die traditionellen Strukturen der Berufsbildungssysteme und die bisher erfolgten Reformschritte zurückgeführt werden.¹⁹³ Kapitel 4 geht auf das Verhältnis zwischen dem europäischen Trend der Validierung von nicht formalen sowie informellen Lernen und dem dualen Ausbildungssystem in Deutschland ein.

Für die Entwicklung eines gemeinsamen Sets an Validierungsgrundsätzen im Rahmen des Kopenhagen-Prozesses wurde im November 2002 bei der Europäischen Kommission eine Expertengruppe eingesetzt.¹⁹⁴ Sie unterschied in ihren Beratungen drei Bereiche für informelles oder nicht formales Lernen: im formalen Bildungssystem, am Arbeitsplatz und bei ehrenamtlichen Tätigkeiten. Zu jedem dieser drei Bereiche wurden mehrere in den Mitgliedstaaten praktizierte Modelle erfasst und analysiert. Folgende Faktoren standen dabei im Mittelpunkt:

- die erreichten individuellen Zugangsmöglichkeiten zu Bildung und Beschäftigung,
- die Qualität und Transparenz der Validierungsverfahren,
- die Verlässlichkeit und die Akzeptanz der Validierung bei den Zielgruppen.

Die Expertengruppe erarbeitete auf dieser Grundlage und unter Beachtung weiterer Quellen allgemeine Grundprinzipien der Validierung (BMBF 2004, S. 414). Auf seiner Tagung im Mai 2004 stellt der Rat (2004b, S. 5) gemeinsame Grundsätze für die Gestaltung der Validierung des nicht formalen und informellen Lernens vor. Die gemeinsamen Grundsätze sollen gelten *„als Inspirationsquelle für die Entwicklung von Systemen und Ansätzen für die Ermittlung und*

¹⁹² Für ein besseres Verständnis seien kurz die derzeit bekanntesten Modelle für die Darstellung bzw. Anerkennung von nicht formalen und informellen Kompetenzen dargestellt: es sind Portfolio und Assessment. Bei der schon recht weit entwickelten Portfolio-Methode können institutionell nicht anerkannte Lern- und Lebenserfahrungen in Form einer Lern- oder Qualifikationsmappe erfasst werden. Bisher bevorzugte Einsatzbereiche bilden unentgeltliche Tätigkeiten, Sprachen, Lernerfahrungen während der Erwerbslosigkeit und modulare Weiterbildung. Sie wird zum größten Teil in der Weiterbildung für Selbstevaluationen und Standortbestimmungen genutzt. Beim Assessment werden Kompetenzen anhand einer Reihe komplexer Aufgaben geprüft. Als Beobachter sind mehrere Personen anwesend, die im Anschluss an die Prüfung ihre Einschätzungen zusammentragen. Zum Einsatz kommt diese eher fremdbestimmte Methode als Eignungsabklärung für die Aufnahme in Ausbildungsgängen, zur Lernerfolgskontrolle, zum Training sozialer Kompetenzen sowie zur Bedarfsanalyse bei Förder- und Ausbildungsmaßnahmen insbesondere in der Wirtschaft (Schläfli 1998).

¹⁹³ Vgl. hierzu beispielsweise auch Tessaring 1998, S. 222 ff.; Descy/Tessaring 2002, S. 96 ff.

¹⁹⁴ Vgl. hierzu auch hierzu auch die Dokumente und Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens“ (Recognising non-formal and informal learning) unter: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives_en.html#reforming.

Validierung und schreiben keinen besonderen Ansatz und kein besonderes System vor“ (Rat 2004b, S. 4). Sie gliedern sich in folgende Hauptrubriken:

- Individuelle Ansprüche: unter Wahrung der Privatsphäre und der individuellen Rechte hat jeder Einzelne den Anspruch auf gleichen Zugang und gleiche, faire Behandlung bei der prinzipiell auf freiwilliger Basis erfolgenden Ermittlung und Validierung von nicht formalen und informellen Lernprozessen.
- Verpflichtungen der Akteure: im Rahmen ihrer Zuständigkeiten sollen die Akteure Systeme und Verfahren für die Validierung von nicht formalen und informellen Lernprozessen inklusive einer entsprechenden Qualitätssicherung festlegen und die Einzelpersonen diesbezüglich informieren bzw. beraten.
- Vertrauen und Verlässlichkeit: die Verfahren, Methoden und Kriterien der Ermittlung und Validierung von nicht formalen und informellen Lernprozessen müssen gerecht und transparent sein sowie durch Mechanismen zur Qualitätssicherung untermauert werden.
- Glaubwürdigkeit und Rechtmäßigkeit: die legitimen Interessen der betroffenen Akteure sollten bei den Systemen und Ansätzen der Ermittlung und Validierung von nicht formalen und informellen Lernprozessen beachtet und in ausgewogener Weise einbezogen werden (Rat 2004b, S. 5).

Der Rat räumte allerdings ein, dass diese Grundsätze die Bedürfnisse der Unternehmen und der Qualitätssicherung nicht hinreichend berücksichtigen; sie müssten seiner Ansicht noch weiter entwickelt werden.

Fest steht, dass die EU in den letzten Jahren grundsätzlich und konsequent den Trend zu ergebnis-, d.h. „output-orientierten“ Bildungssystemen und damit eine immer stärkere Individualisierung der Kompetenzen verfolgt. Dies wird über die bisher vorgenommenen Erläuterungen zur Validierung des informellen und nicht formalen Lernens, zum „Konzept des lebenslangen Lernens“, zum EQF und zum ECVET deutlich. Im Zusammenhang mit der Zertifizierung macht diese Entwicklung jedoch Kontrollmechanismen oder zumindest gemeinsame Grundsätze zunehmend dringender erforderlich.

Descy und Tessaring (2002, S. 100) stellen fest, dass die Zertifizierung grundsätzlich ein expandierender Markt ist, da die Zahl der Zertifizierungsverfahren, Bewertungsmodelle und Befähigungsnachweise kontinuierlich ansteigt. Wie über die gemeinsamen Grundsätze für die Validierung von informellen und nicht formalen Lernens bereits im Ansatz vorhanden, bedarf es bei der Zertifizierung der Gewährleistung von Rechtsgültigkeit, Legitimität, Zuverlässigkeit und Gültigkeit sowie der Qualitätssicherung. Die Autoren weisen zudem darauf hin, dass die weitere Entwicklung auf dem Gebiet der Zertifizierung auch mit gesellschaftlichen und ethischen Konsequenzen verbunden ist. Sollten nicht formale und informelle erworbene Kompetenzen konsequent anerkannt werden, hätte dies Folgen z.B. für den Zugang zur Beschäftigung, für die Rekrutierungspraxis der Arbeitgeber, die Festsetzung von Löhnen und Gehältern, die Arbeitsorganisation usw.. Daraus schlussfolgernd lässt sich sagen, dass die Zertifizierung und ihr zukünftige Ausrichtung sowie Auswirkungen ein Gebiet für die Berufsbildungsforschung darstellen.

3.3 Gesamtgesellschaftliche und politische Komponenten der europäischen Berufsbildungspolitik

3.3.1 Die Bedeutung und der Stellenwert der europäischen Berufsbildungspolitik im Überblick

Durch die Gründung der EWG im Jahre 1957 wurde unter anderem auch die europäische Bildungspolitik ins Leben gerufen. Die damalige vertraglich festgelegte Gestaltung unterscheidet sich jedoch von den heute vorliegenden strukturellen, institutionellen und insbesondere rechtlichen Komponenten. Der somit erfolgte Wandel gibt Hinweise auf die Bedeutung und den Stellenwert. Im Folgenden wird daher ein Abriss der politischen Entwicklung kurz skizziert.

Mit der Unterzeichnung des EWG-Vertrages im Jahre 1957 zielten die damaligen sechs Mitgliedstaaten¹⁹⁵ vorrangig darauf ab, einen gemeinsamen Markt zu schaffen und die Wirtschaftspolitiken aufeinander abzustimmen (siehe Punkt 3.2.1). Die Europäische Kommission erhielt in diesem Zusammenhang den Auftrag, im sozialen Bereich eine enge Zusammenarbeit der Mitgliedstaaten zu fördern. Darunter fielen auch die Gebiete der grundlegenden und weiterführenden beruflichen Bildung. Sie wurden als wesentlicher Bestandteil für die Angleichung und Verbesserung der Beschäftigungsmöglichkeiten und des Lebensstandards in der EWG angesehen (Sellin 1996, S. 1). Basierend auf Artikel 128 des EWG-Vertrages von 1957 hat der Rat am 02. April 1963 einen Beschluss mit insgesamt zehn Grundsätzen für die Durchführung einer gemeinsamen Politik der Berufsbildung festgelegt.¹⁹⁶ Hervorzuheben ist, dass danach der Bereich der Berufsbildung schrittweise harmonisiert, d.h. durch europäische Regelungen und gemeinsame Standards auf ein europaweit einheitliches Niveau gehoben werden sollte (Bainbridge/Murray 2000, S. 3). Als entsprechendes Instrument für die (finanzielle) Förderung der europäischen Berufsbildung stand von Anfang an der ESF zur Verfügung.¹⁹⁷ Die erwähnten Grundsätze blieben zwar bis zur Ratifizierung des Maastricht Vertrages im Jahre 1993 in Kraft, die Umsetzung erfolgte jedoch nur in Ansätzen (Tessaring 1998, S. 264). Bis Mitte der achtziger Jahre wurde der gemeinsame Rahmen der europäischen Berufsbildungspolitik vielmehr über nicht zwingende Rechtsakte vorgegeben. Die Mitgliedstaaten bevorzugten diese nicht rechtsverbindlichen Entschlüsse, weil die Umsetzung und damit die Kontrolle über Aufbau, Inhalt und Gestaltung der Berufsbildung in ihrem Ermessen verblieben. Im Rahmen dieser Strategie war nur noch von einer Annäherung der Berufsbildung die Rede und nicht mehr von deren Harmonisierung (Sellin 1996, S. 2). Die europäische Ebene stellte zwar nicht den rechtsverbindlichen Politikrahmen, wurde aber als gemeinsamer Bezugspunkt für die Politikgestaltung akzeptiert und erlangte somit zumindest indirekt, wenn auch nicht unumstritten, gestalterische Bedeutung (Bainbridge/Murray 2000, S. 11; Münk 2003, S. 50). Eine grundsätzliche Neubewertung der europäischen Berufsbildungspolitik begann ab 1987 mit der Verabschiedung des Binnenmarktpaketes und der Reform der Verträge (Tessaring 1998, S. 265). Die Vollendung des Binnenmarktes bis Ende 1992 als weiterer Schritt im

¹⁹⁵ Die sechs Gründungsstaaten waren Belgien, Deutschland, Frankreich, Italien, Luxemburg und die Niederlande (Weidenfeld/Wessels 2002, S. 439).

¹⁹⁶ Beschluss des Rates vom 2. April 1963 über die Aufstellung allgemeiner Grundsätze für die Durchführung einer gemeinsamen Politik der Berufsausbildung (Rat 1963); in der Folge als Beschluss von 1963 bezeichnet.

¹⁹⁷ Siehe Punkt 3.1.5

europäischen Integrationsprozess war ein Ziel, für das alle Akteure eintraten. Es bestand Einigkeit darüber, dass Berufsbildung für den Binnenmarkt von wesentlicher Bedeutung war. Bei den Vertragsverhandlungen stellten die Mitgliedstaaten jedoch klar, dass sie keine Regelungen auf europäischer Ebene wünschten, *„die sie rechtsverbindlich zur Umgestaltung ihrer Berufsbildungs- wie Bildungssysteme verpflichtete, insbesondere keine Regelung, die im Rat durch einfache Mehrheit beschlossen werden konnte“* (Bainbridge/Murray 2000, S. 15). Den Mitgliedstaaten war die Sicherstellung ihrer ungeteilten Verantwortung in der nationalen Berufsbildung wichtiger. Sie stellten bei der bis heute gültigen Maastricht-Vertragsrevision von 1993 in diesem Zusammenhang daher politische vor wirtschaftliche Erwägungen und legten das Subsidiaritätsprinzip und das Harmonisierungsverbot für die europäische Berufsbildungspolitik vertraglich in Artikel 150 EGV fest (siehe Punkt 3.1.1).

Aus dieser grob skizzierten Entwicklung der europäischen Berufsbildungspolitik seit 1957 wird deutlich, dass es sich hier um einen Politikbereich handelt, in dem die Mitgliedstaaten ihre jeweiligen nationalen Handlungskompetenzen gewahrt sehen wollen. Trotz der ursprünglichen Ausrichtung auf eine Harmonisierung der Berufsbildungssysteme und der anerkannten Bedeutung der Berufsbildung für den Erfolg des Binnenmarktes gaben sie zu keinem Zeitpunkt Handlungskompetenzen an die EU-Organe als „supranationale“ Instanz ab. Deutlich wird, dass die Mitgliedstaaten ihre nationalen Berufsbildungssysteme durch die Maastricht-Vertragsrevision von 1993 letztendlich vor europäischen Regelungen geschützt haben.

Aus den vertraglich festgelegten Zielen der europäischen Berufsbildungspolitik lassen sich Rückschlüsse zu ihrem Stellenwert und ihrer Bedeutung ziehen. In der Präambel wird Übergeordnet die Bildungspolitik erwähnt. Hier heißt es, dass die Mitgliedstaaten entschlossen sind, *„durch umfassenden Zugang zur Bildung und durch ständige Weiterbildung auf einen möglichst hohen Wissensstand ihrer Völker hinzuwirken“* (Präambel EGV). Als grundsätzliche Aufgabe ist in Artikel 3 Absatz 1, Buchstabe q) EGV aufgeführt, dass die Gemeinschaft durch ihre Tätigkeiten *„einen Beitrag zu einer qualitativ hochstehenden allgemeinen und beruflichen Bildung ... in den Mitgliedstaaten“* leistet. Daraus ist zu schließen, dass Bildung und Bildungspolitik insgesamt eine hohe Priorität einnehmen.

Die in Artikel 150 EGV vertraglich verankerten Ziele der europäischen Berufsbildungspolitik regeln einerseits die unterstützende und ergänzende Funktion der Gemeinschaft (siehe Punkt 3.1.1). Andererseits verdeutlichen sie die Ausrichtung der europäischen Berufsbildungspolitik auf den Bedarf der Betriebe bzw. der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes (siehe Punkt 3.2.1). Hierdurch wird die von allen Akteuren anerkannte Bedeutung der beruflichen Bildung für den Erfolg des europäischen Wirtschaftsraums klar erkennbar. Da der europäische Wirtschaftsraum das nach wie vor gültige zentrale Thema der Gemeinschaft darstellt, werden somit der Stellenwert und die Bedeutung der europäischen Berufsbildungspolitik unterstrichen.

Der Stellenwert und die Bedeutung der europäischen Berufsbildungspolitik können weiterhin über die Betrachtung der politisch festgelegten Zielsetzungen ermittelt werden. Hier ist insbesondere die Tagung des Europäischen Rates in Lissabon im März 2000 zu nennen. Im Rahmen dieses Gipfeltreffens haben sich die Staats- und Regierungschefs erstmals grundsätzlich mit Fragen der Bildungspolitik beschäftigt (Fahle/Thiele 2003, S. 10). Sie gaben bildungspolitisch entscheidende (Start-)Signale: die Bildungsfrage wurde zur

„Chefsache“ der Mitgliedstaaten erklärt. Dies erfolgte *„vornehmlich aufgrund der hinlänglich bekannten Annahme der positiven ökonomischen Effekte einer forcierten Bildungs- und Berufsbildungspolitik“* (Münk 2003, S. 51). Mit anderen Worten spielt die Berufsbildungspolitik eine wichtige Rolle, weil sie - im Sinne der Lissabonner Zielsetzung - einen Beitrag zur Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit, zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit, zur Verbesserung der Lebensverhältnisse und des sozialen Zusammenhalts in Europa leistet. Der Rat (2002a, S. 2, Punkt 5, 3. Satz) stellt diesbezüglich fest, dass die Entwicklung einer qualitativ hochwertigen beruflichen Bildung ein wesentlicher und integraler Bestandteil der Lissabon-Strategie ist. Der Europäische Rat beschäftigte sich auch auf seinen weiteren Tagungen z.B. in Stockholm im Jahre 2001 und in Barcelona im Jahre 2002 mit Fragen der Bildungspolitik. Sie trennten dabei generell nicht zwischen Allgemeinbildung und beruflicher Bildung, sondern behandelten beide Bereiche gemeinsam. Ebenso behandelt das detaillierte Arbeitsprogramm die Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa (Rat 2002). Rechtlich gesehen sind beide Bereiche jedoch getrennt: Artikel 149 EGV regelt die Grundlagen der europäischen Politik der Allgemeinbildung und Artikel 150 EGV die europäische Berufsbildungspolitik. Daraus könnte der Rückschluss gezogen werden, dass die europäische Ebene die Allgemeinbildung und die berufliche Bildung als gleichwertig ansieht. Punkt 3.3.4 behandelt in diesem Zusammenhang die europäischen Ansichten zum Verhältnis von Allgemeinbildung und beruflicher Bildung. Das von der Gemeinschaft verfolgte „Konzept des lebenslangen Lernen“ spricht beispielsweise für eine gemeinsame, gleichberechtigte Behandlung.

Es gilt zu beachten, dass der Kopenhagen-Prozess speziell für die spezifischen Aspekte und Zielrichtungen der beruflichen Bildung ins Leben gerufen wurde. Allerdings ist die vollständige Integration des Kopenhagen-Prozesses in das detaillierte Arbeitsprogramm vorgesehen (Rat 2002a, S. 2, Punkt, 8, Kopenhagen-Erklärung 2002). Ziele dieses integrierten Ansatzes sind optimaler Ressourceneinsatz, Ausnutzung von Synergien und Realisierung des Querschnittskonzepts des lebenslangen Lernens, indem allgemeine und berufliche Bildung gemeinsam behandelt werden (Europäische Kommission 2003, S. 5). Der Rat (2004, S. 32) legte im so genannten ersten Europäischen Bildungsbericht vom Februar 2004 fest, dass aufgrund der Wirksamkeit und der Außenwirkung der Kopenhagen-Prozess voll in das detaillierte Arbeitsprogramm zu integrieren sei. Es gilt, beide parallel bestehenden Prozesse miteinander zu verschmelzen, um einen einzigen Bereich für die allgemeine und berufliche Bildung „aus einem Guss“ auf europäischer Ebene zu erhalten. Gegen dieses beabsichtigte Vorgehen regte sich jedoch auch Kritik. So stellte die Europäische Kommission (2003, S. 27) im Oktober 2003 fest, dass es aufgrund des spezifischen Charakters der beruflichen Bildung nicht sinnvoll wäre, den Kopenhagen-Prozess mit dem detaillierten Arbeitsprogramm vollständig zu verschmelzen. Das detaillierte Arbeitsprogramm stelle den strategischen Rahmen für die Zusammenarbeit und die Entwicklung der allgemeinen und beruflichen Bildungspolitik auf europäischer Ebene dar, sei jedoch (noch) nicht kompatibel mit dem ergebnisorientierten, spezifischeren Komponenten des Kopenhagen-Prozesses. Für einen vollständig integrierten und kohärenten Ansatz fehle es ebenfalls an den notwendigen Koordinierungsmechanismen auf nationaler Ebene. Somit liegen einerseits zwei in ihren Ansätzen unterschiedliche, da ergebnisorientiert bzw. strategisch ausgerichtete, parallele Prozesse für den Bereich der beruflichen Bildung vor. Andererseits zielt die europäische Ebene prinzipiell - langfristig - darauf ab, die Allgemeinbildung und die berufliche Bildung als einen gemeinsamen Bereich im Rahmen des

„Konzepts des lebenslangen Lernens“ zu behandeln. Fest steht, dass die berufliche Bildung einen Teil der entsprechenden politischen Gesamtausrichtung darstellt. Aus dieser Perspektive müssten ihr daher die gleiche Bedeutung und der gleiche Stellenwert wie allen anderen Bereichen zukommen.¹⁹⁸

Die Bedeutung, welche die europäische Ebene der allgemeinen und beruflichen Bildung zumisst, verdeutlicht folgende Formulierung des Rates (2004, S. 1, Punkt 1) im Rahmen des Zwischenberichts zur Umsetzung des detaillierten Arbeitsprogramms:

„Die Humanressourcen sind der größte Schatz der EU. Die Schaffung und die Weitergabe von Wissen werden maßgeblich von den Humanressourcen beeinflusst, die das Innovationspotential einer Gesellschaft entscheidend prägen. Die Investition in die allgemeine und berufliche Bildung ist ein zentraler Faktor für die Wettbewerbsfähigkeit der EU, nachhaltiges Wachstum und Beschäftigung und damit die Voraussetzung für die Erreichung der wirtschaftlichen, sozialen und ökologischen Ziele, die in Lissabon für die Europäische Union gesteckt wurden. Desgleichen ist es wichtig, mehr Synergien und eine größere Komplementarität zwischen dem Bildungsbereich und anderen Politikbereichen wie der Beschäftigung, der Forschung und Innovation und der makroökonomischen Politik zu schaffen.“

Der letzte Satz beinhaltet die Aussage, dass die einzelnen Politikbereiche nicht genügend aufeinander abgestimmt sind. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass sie parallel bestehen und Austausch bzw. Absprachen bei Überschneidung nicht oder nicht ausreichend erfolgen. Die EU sieht sich als Ganzes damit konfrontiert, mehr Transparenz, Effizienz und Legitimität in ihrem Aufbau sowie in ihrem Handeln herzustellen (Weidenfeld/Wessels 2002, S. 151). Für die europäische Berufsbildungspolitik wird aus der Aussage des Rates neben der Subsumierung unter den Bildungsbereich deutlich, dass die Verbindungen zu den anderen Politikbereichen zu verbessern sind. Dies gilt beispielsweise gegenüber der europäischen Beschäftigungspolitik (siehe Punkt 3.2.1). Die beschäftigungspolitischen Leitlinien der EBS beinhalten auch Leitlinien mit Bezug zur Berufsbildung. Kritisch betrachtet erfolgt mit der entsprechenden Umsetzung im Rahmen der EBS eine Umgehung der europäischen Berufsbildungspolitik. Grundsätzlich stellt sich in diesem Zusammenhang auch die Frage nach der Legitimierung des Handelns und Vorgehens. Rechtlich gesehen besteht keine Verbindung zwischen der europäischen Beschäftigungspolitik und der europäischen Berufsbildungspolitik; die europäische Beschäftigungspolitik greift ohne gesetzliche Grundlage in Bereiche der europäischen Berufsbildungspolitik ein. Positiv betrachtet drückt sich hierdurch die hohe Bedeutung berufsbildungspolitischer Maßnahmen auch für den Bereich der Beschäftigungspolitik aus.

Das gleiche gilt für die Arbeitnehmerfreizügigkeit nach Artikel 39 EGV. Hier kann der Rat über den Erlass von verbindlichen Richtlinien die gegenseitige Anerkennung von Qualifikationen reglementierter Berufe regeln (vgl. Punkt 3.2.1). Damit greift er zwar nicht direkt in die europäische Berufsbildungspolitik ein, die Erarbeitung und der Erlass der verbindlichen Richtlinien bewirken jedoch, dass die Standards, Bedingungen und Prozesse der Ausbildung der reglementierten Berufe zumindest transparenter werden.¹⁹⁹

¹⁹⁸ Wie bereits erwähnt, wird in diesem Zusammenhang unter Punkt 3.3.4 die europäische Ansicht zum Verhältnis von Allgemeinbildung und beruflicher Bildung behandelt.

¹⁹⁹ In den 70er Jahren erarbeitete und verabschiedete der Rat 15 so genannte Einzelrichtlinien für die Anerkennung von Berufsabschlüssen bestimmter reglementierter Berufe; zum damaligen Zeitpunkt setzten die Entwürfe für die jeweiligen Einzelrichtlinien die Festlegung gemeinsamer Mindeststandards über die Länge und die Inhalte der Ausbildung voraus (Tessaring 1998, S. 264). In dieser Phase erfolgte angesichts gemeinsamer

Zusammengefasst lässt sich feststellen, dass die europäische Ebene „Umwege“ nutzt, um im Bereich der europäischen Berufsbildungspolitik Entwicklungen anzuregen bzw. Fortschritte zu erzielen (Lauterbach 2006, S. 303).

Der Europäische Rat in Lissabon fordert mit Bezug zur EBS eine engere Verknüpfung mit anderen einschlägigen Politikbereichen (Europäischer Rat 2000, Punkt 28). Seitens der Berufsbildungspolitik werden analoge Forderungen gestellt. Im Maastricht-Kommuniqué legten die entsprechenden Akteure für die Umsetzung und das Follow-up fest, dass die Zusammenarbeit der europäischen Berufsbildungspolitik mit der europäischen Politik in den Bereichen Wirtschaft, Beschäftigung, nachhaltige Entwicklung und sozialer Zusammenhalt (Leitlinien und nationale Aktionspläne) zu vertiefen sei. Das gleiche gilt auch für den Hochschulbereich (Maastricht Kommuniqué 2004, S. 5, Punkt V). Die Forderung nach mehr Synergien und einer größeren Komplementarität zwischen den verschiedenen europäischen Politikbereichen liegt nahe. Gleichzeitig sollte eine einheitliche Gesamtstrategie der europäischen Politik erkennbar sein und durchgängig verfolgt werden. Beides erscheint notwendig, damit die Glaubwürdigkeit der politischen Aktionen und die Abgrenzung und damit Transparenz über das Aufgaben- und Zielspektrum (weiterhin) aufrechterhalten bleiben.²⁰⁰

Im Zusammenhang mit der Bedeutung und dem Stellenwert der europäischen Berufsbildungspolitik lohnt sich ein Blick auf die Entstehung des für die berufliche Bildung maßgeblichen Kopenhagen-Prozesses. Dieser geht streng genommen auf ein Treffen der Generaldirektoren für berufliche Bildung der Europäischen Kommission in Brügge im Oktober 2001 zurück. Auslöser für das Treffen war die bevorstehende Mitteilung der Europäischen Kommission „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“. Die Generaldirektoren beschäftigten sich mit den Fragen, welche gemeinsamen Anpassungen und Verbesserungen der beruflichen Bildung in Europa notwendig wären, um über einen „offenen europäischen Raum des lebenslangen Lernens“ auch die strategischen Ziele für die Bildungspolitik des Lissabon-Prozesses zu erfüllen. Sie sahen die Notwendigkeit, einen zum Bologna-Prozess im Hochschulbereich parallelen, jedoch nicht identischen Kooperationsprozess in der Berufsbildung einzuleiten.

Hervorzuheben ist, dass die Generaldirektoren für berufliche Bildung diese Initiative ins Leben riefen. Mit der so genannten Brügge-Initiative gaben die Generaldirektoren für berufliche Bildung einen „top-down-Ansatz“ vor, der rechtlich eigentlich ausgeschlossen ist (Fabian 2003, S. 51).²⁰¹ Dennoch schien das Interesse bzw. der Bedarf an einer

Mindeststandards zwar keine Angleichung bzw. Harmonisierung der Berufsausbildung, es kann aber von einer gewissen Annäherung gesprochen werden (Bainbridge/Murray 2000, S. 27). Vgl. hierzu auch Bjørnåvold/Sellin 1997, S. 11, Scheerer 1998, S. 23 f., Tessaring 1998, S. 264.

²⁰⁰ Wie unter Punkt 3.1.5 bezüglich der Abstimmung der finanziellen Förderung über ESF und unter Punkt 3.2.1 bezüglich der Abstimmung zwischen EBS jeweils mit der europäischen Berufsbildungspolitik erfolgt eine Analyse der entsprechenden Koordinierungsstrategien mit anderen Politikbereichen nicht; dies wäre ggf. Gegenstand für eine weiterführende Untersuchung.

²⁰¹ Ihre Legitimation erhielt die Brügge-Initiative fünf Monate später durch den Europäischen Rat von Barcelona im März 2002. Dieser griff die Brügge-Initiative in seiner Tagung auf und hob sie auf die politische Ebene, indem er zu weiteren Maßnahmen für die Transparenz von Befähigungsnachweisen und zur engeren Zusammenarbeit im Bereich der beruflichen Bildung aufforderte (Europäischer Rat 2002, Nr. 44). Als Resultat unterzeichneten die Bildungsminister von 31 europäischen Ländern am 30.11.2002 die Kopenhagen-Erklärung zur verstärkten Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung. Sie erteilen hierdurch das notwendige formale politische Mandat zur Umsetzung des somit entstandenen Kopenhagen-Prozesses in den Mitgliedstaaten. Parallel zu den Entwicklungen von der Brügge-Initiative zur Kopenhagen-Erklärung erarbeitete der Rat (2002) die Entschließung zur Förderung einer verstärkten europäischen Zusammenarbeit bei der beruflichen Bildung entsprechend der Aufforderung des Europäischen Rates von Barcelona vom März 2002. Am 19.12.2002

offensichtlich überfälligen Einleitung von Entwicklungen in der Berufsbildung im Hinblick auf die zunehmende Dynamik im europäischen Bildungsbereich zu überwiegen: Bereits seit 1996 wurde das Konzept des lebenslangen Lernens anlässlich des Weißbuchs der Europäischen Kommission diskutiert, der Bologna-Prozess begann im Mai 1998 und der Gipfel von Lissabon setzte unter anderem die maßgeblichen Ziele für die europäische Bildungspolitik im März 2000. Es bedurfte jedoch der Initiative der Generaldirektoren, um - über einen „Umweg“ - Entwicklungen im Bereich der europäischen Berufsbildung insbesondere nach dem Vorbild des Bologna-Prozesses anzustoßen. Im Unterschied zum Bologna-Prozess gehen diese Entwicklungen nicht auf Anregungen und den Bedarf der Mitgliedstaaten zurück. Es drängt sich diesbezüglich die Frage auf, welche Bedeutung die Mitgliedstaaten der europäischen Berufsbildungspolitik beimessen. Es wäre möglich, dass der Stellenwert und die Bedeutung der europäischen Berufsbildungspolitik auch vom jeweiligen Stellenwert und der Bedeutung der nationalen Berufsbildungspolitik in den Mitgliedstaaten abhängen. Stark vereinfacht könnte man davon ausgehen, dass bei einer hohen Bedeutung der nationalen Berufsbildungspolitik der europäischen Berufsbildungspolitik im Umkehrschluss ebenfalls eine (vergleichsweise) große Bedeutung zukommt. Punkt 3.3.4 greift auf diesen Aspekt im Zusammenhang mit den europäischen Ansichten zum Verhältnis der Allgemeinbildung zur Berufsbildung auf.

Aus den bisherigen Erläuterungen geht hervor, dass die zunehmende Dynamik in der europäischen Berufsbildungspolitik wesentlich von der europäischen Ebene vorangetrieben wird. Grundsätzlich achtet die europäische Ebene das in diesem Bereich jeweils rechtlich verankerte Subsidiaritätsprinzip und das Harmonisierungsverbot. Die gesetzlich vorgesehene Unterstützung und Ergänzung der nationalen Berufsbildung verbindet sie dabei jedoch nicht mit einer passiven Haltung. Vielmehr arbeitet insbesondere die Europäische Kommission aktiv, bildlich gesprochen als Motor für den Fortschritt der weiteren Entwicklungen. Durch dieses aktive Handeln verdeutlicht die Europäische Kommission die große Bedeutung und den hohen Stellenwert, den sie der europäischen Berufsbildungspolitik zuspricht. Sie drängt förmlich auf eine Weiterentwicklung der europäischen Berufsbildung als Teil des zu schaffenden europäischen Bildungsraums. Insgesamt folgt die EU dem Leitbild *„Bildung als wirtschaftlicher Erfolgsfaktor“* (Weidenfeld/Wessels 2002, S. 94, Münk 2003, S. 48) und benutzt die rechtlich möglichen „Umwege“ bzw. Querverbindungen zu anderen Politikbereichen.

3.3.2 Europäische Aussagen zur gesellschaftlichen Berufs-Allokation

Wie in Kapitel 2 wird Allokation im Folgenden aus der gesellschaftlichen Perspektive betrachtet. Es geht um die Arbeits-, bzw. Ausbildungskräfte-Rekrutierung aus dem Blickwinkel der Gesellschaft. Allokation steht in diesem Zusammenhang für die Zuweisung („allocation“) einer sozialen Position. Analog zu Punkt 2.3.2 bezieht sich die berufliche Allokation auf den gesellschaftlich gesteuerten Prozess der Berufswahl.

verabschiedete der Rat, d.h. die europäische Ebene, mit der entsprechenden Entschließung die politischen Eckwerte. Die Inhalte der Entschließung entsprechen der Brügge-Initiative wie auch der Kopenhagen-Erklärung. Die Entschließung des Rates ist von Bedeutung, weil sich die Gemeinschaft damit eine koordinierende und moderierende Rolle innerhalb der nach dem „bottom-up-Ansatz“ verfahrenen verstärkten Zusammenarbeit sichert. Sie stellt sozusagen die Handlungsgrundlage der EU-Organen dar.

Tessaring (1998, S. 245) weist darauf hin, dass die Gemeinschaft die Arbeitnehmerfreizügigkeit mit der Unterzeichnung der römischen Verträge im Jahre 1957 insbesondere unter dem Gesichtspunkt der Allokation einführt. Bis heute garantiert die Arbeitnehmerfreizügigkeit Arbeitnehmern und Selbständigen aus EU-Staaten, dass sie in jedem EU-Mitgliedstaat ohne jede Beschränkung aufgrund ihrer Staatsangehörigkeit unter gleichen Bedingungen wie Einheimische arbeiten, leben und in den Genuss der sozialen Vergünstigungen des Aufenthaltsorts kommen können (Artikel 39 EGV; siehe auch Punkt 3.2.2). Die Verbindung zur beruflichen Bildung liegt in der Aufnahme oder Ausübung einer beruflichen Tätigkeit während einer und im Anschluss an eine Berufsausbildung in einem anderen EU-Mitgliedsland. Bezogen auf die Allokation kann angenommen werden, dass diese durch eine uneingeschränkte Mobilität und prinzipielle Gleichbehandlung die Allokation der Arbeitskräfte auf dem Arbeitsmarkt unterstützt bzw. ausgebaut werden soll. Die Arbeitnehmerfreizügigkeit gilt allgemein, d.h. ist nicht auf bestimmte Berufe oder Berufsgruppen ausgerichtet. Darüber ergibt sich der Rückschluss, dass die Gemeinschaft mit dem Grundrecht der Arbeitnehmerfreizügigkeit eine Arbeitskräfteallokation unter ökonomischen Gesichtspunkten anstrebt (Münk 2003, S. 48; Frommberger 2006, S. 43). Eine Zuweisung einer bestimmten sozialen Position nach der Theorie von Daheim ist in dieser Hinsicht eher hiermit nicht verbunden. Es geht eher allgemein um die Möglichkeiten und Chancen der adäquaten Arbeitsaufnahme innerhalb des europäischen Arbeitsmarktes.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die Gemeinschaft eher verallgemeinernd und übergeordnet zum Themenbereich der beruflichen Allokation äußert, da diese direkt und eng an die Gesellschaftsform sowie an das Zusammenspiel zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt in dem jeweiligen Mitgliedsland gebunden ist.

Aus dieser Perspektive können die Aussagen der europäischen Ebene zum sozialen Zusammenhalt in der EU im Zusammenhang mit der beruflichen Allokation gesehen werden. Mit den Zielsetzungen des Lissabon-Prozesses soll ein Wirtschaftsraum entstehen, *„der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhang zu erzielen“* (Europäischer Rat 2000, Punkt 5). Unter anderem sollen die Voraussetzungen für Vollbeschäftigung wieder geschaffen werden. Für die Vollbeschäftigung gilt es, in der sich herausbildenden neuen Gesellschaft bessere individuelle Wahlmöglichkeiten für Frauen und Männer herzustellen (Europäischer Rat 2000, Punkt 6). Die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit sowie die - allgemeine - Besetzung von Berufspositionen stehen somit im Mittelpunkt. Hierin liegt eine übergeordnete Aussage zur beruflichen Allokation.

Ebenfalls im Zusammenhang mit der beruflichen Allokation kann die Förderung der sozialen Integration gesehen werden. Der Europäische Rat sieht in der neuen Wissensgesellschaft ein *„enormes Potential für die Reduzierung der sozialen Ausgrenzung, indem sie die wirtschaftlichen Voraussetzungen für größeren Wohlstand durch mehr Wachstum und Beschäftigung schafft und neue Möglichkeiten der Teilhabe an der Gesellschaft eröffnet“* (Europäischer Rat 2000, Punkt 32). Er spricht sich dafür aus, benachteiligte Personen besonders zu fördern, indem ihnen der Zugang zum Wissen ermöglicht und somit Lebenschancen gefördert und Arbeitslosigkeit bekämpft werden. *„Der beste Schutz gegen soziale Ausgrenzung ist ein Arbeitsplatz“* (Europäischer Rat 2000, Punkt 32). Unter dem Gesichtspunkt der beruflichen Allokation geht es dem Europäischen Rat zwar nicht um die Besetzung bestimmter Berufspositionen, er fordert jedoch verbesserte Zuweisungsmöglichkeiten insbesondere für benachteiligte Personen, um ihnen die Teilhabe

an der Gesellschaft über eine Berufsaufnahme und -ausübung zu eröffnen. Hierfür ist der Zugang zum Wissen, d.h. zur Bildung, ein wesentliches Instrument.

Der Rat greift diese Zielsetzung in dem „Bericht über die konkreten und zukünftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung“ auf. Er bezeichnet die allgemeine und berufliche Bildung als strukturelle Mittel, mit denen die Gesellschaft ihren Bürgern einen gleichberechtigten Zugang zum Wohlstand, zur demokratischen Beschlussfassung und zur sozialen sowie kulturellen Entwicklung des Einzelnen ermöglichen kann. Die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung sollten einen Beitrag zur Schaffung einer Gesellschaft ohne Ausgrenzung leisten (Rat 2001, S. 6, Punkt 1.3). Für die berufliche Allokation bedeutet dies, dass die entsprechenden nationalen Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung ausreichende und angemessene Möglichkeiten für die Zuweisung von Berufspositionen eröffnen. Teilziel 2.3 des in der Folge vom Rat (2002, S. 31 f.) erstellten detaillierten Arbeitsprogramms beinhaltet unter der Überschrift: „Förderung von aktivem Bürgersinn, Chancengleichheit und sozialem/ gesellschaftlichen Zusammenhalt“ die entsprechenden Forderungen.

Die Entschließung des Rates „zur verstärkten Zusammenarbeit bei der beruflichen Bildung“ und die Kopenhagen-Erklärung, das Maastricht-Kommuniqué sowie das Helsinki-Kommuniqué beinhalten jeweils entsprechende Ausrichtungen. In der Entschließung des Rates (2002a, S. 2, Punkt 5) heißt es, dass die Entwicklung einer hochwertigen beruflichen Bildung unter anderem für die Förderung der sozialen Eingliederung ein wesentlicher und integraler Bestandteil der Lissabon-Strategie ist. Das Maastricht-Kommuniqué von 2004 benennt dieses Thema als einen der vier Aspekte, auf die sich die Reformen und Investitionen im Bereich der Berufsbildung bis Ende 2006 konzentrieren sollen. Im Originaltext heißt es: *„Berücksichtigung der Bedürfnisse gering qualifizierter Personen (rund 80 Millionen Menschen zwischen 25-64 in der EU) und benachteiligter Gruppen, um den sozialen Zusammenhalt zu sichern und die Beteiligung im Beschäftigungsprozess zu erhöhen“* (Maastricht-Kommuniqué 2004, S. 2). Die Angabe der Anzahl gering qualifizierter Personen bezieht sich auf 25-64jährige. Die Bedürfnisse dieses Personenkreises sind insbesondere an Weiterbildungsmöglichkeiten im Sinne des „Konzepts des lebenslangen Lernens“ gekoppelt. Die Zahl der gering qualifizierten Personen lässt sich jedoch auch durch adäquate Angebote und Möglichkeiten der beruflichen Bildung für Jugendliche, d.h. Personen unter 25 Jahren, verringern. Angesichts der sich rasch ändernden Arbeitsplatzanforderungen bleibt jedoch die Notwendigkeit der kontinuierlichen Weiterbildung für alle Arbeitskräfte bestehen.

Das Maastricht-Kommuniqué legte fest, dass auf nationaler Ebene in diesem Zusammenhang die Weiterentwicklung der Berufsbildungssysteme Priorität erhält. Es galt dabei, die Bedürfnisse von Einzelpersonen oder Gruppen, die Gefahr laufen, vom Arbeitsmarkt und sozial ausgeschlossen zu werden, zu berücksichtigen. Im Mittelpunkt stehen vor allem vorzeitige Schulabgänger, Geringqualifizierte, Migranten, Behinderte und Arbeitslose (Maastricht Kommuniqué 2004; S. 3, Punkt IV). Das Helsinki-Kommuniqué (2006, S. 3) führt diese Ausrichtung im Prinzip weiter, wobei es auf die - übergeordnete - zweifache Aufgabe der Berufsbildung verweist: den Beitrag zur Wettbewerbsfähigkeit und gleichzeitig die Verstärkung des sozialen Zusammenhalts.

Eine weitere, indirekte Aussage zur beruflichen Allokation kann in der Förderung und Verbesserung der dualen bzw. alternierenden Lehrlingsausbildung durch die europäische Ebene gesehen werden (siehe Punkt 3.1.3 und 3.1.4). Das Eintreten der europäischen

Ebene für die Lehrlingsausbildung könnte sich zumindest indirekt auf die berufliche Allokation auswirken. Einerseits könnten die Aussagen bei Berufswählern als Argumente für die Entscheidung zur Aufnahme einer beruflichen Bildung herangezogen werden. In diesem Fall stellt die europäische Ebene nach der Theorie von Daheim für den Berufswähler einen Agenten dar. Andererseits könnte die politische Ebene in einem Mitgliedstaat durch die Aussage der europäischen Ebene möglicher Weise dazu bewogen werden, duale bzw. alternierende Lehrlingsausbildung in dem jeweiligen nationalen Berufsbildungssystem einzuführen bzw. auszubauen. Fraglich ist zwar, welcher gesellschaftliche Stellenwert dieser Ausbildungsform und der damit erwerbbarer Berufsposition zugesprochen wird; es bestünde jedoch die grundsätzliche bzw. erweiterte Möglichkeit der Zuweisung.

Es sei angemerkt, dass die Europäische Kommission im Weißbuch von 1996 die so genannten Schulen „der zweiten Chance“ unter dem allgemeinen Ziel Nr. 3, Bekämpfung der Ausgrenzung, als Pilotprojekt vorgeschlagen hatte. Benachteiligte Jugendlichen sollten durch optimale Ausbildung und Betreuung Selbstvertrauen gegeben und neue Perspektiven geboten werden. Das Ziel der Schulen „der zweiten Chance“ bestand in der praxisnahen Ausbildung unqualifizierter, von Ausgrenzung bedrohter Jugendlicher, um ihnen die soziale und wirtschaftliche Eingliederung in die Gesellschaft zu ermöglichen (Europäische Kommission 1996, S. 57). In ausgewählten Mitgliedstaaten²⁰² wurden von 1997 – 1999 entsprechende Pilotprojekte in Zusammenarbeit mit der Europäischen Kommission in die Wege geleitet (Oster 2000). Die auf unterschiedlichen Ansätzen basierenden Pilotprojekte vermittelten jugendlichen Schulabbrechern die am Arbeitsmarkt nachgefragten Fähigkeiten und Qualifikationen durch allgemeine und berufliche Bildung, soziale Teilhabe und Praxis. Insgesamt entsprachen die Projekte der Schulen „der zweiten Chance“ in den Grundzügen den Prinzipien der dualen bzw. alternierenden Berufsausbildung.

Bei der Planung und Durchführung der Pilotprojekte sahen sich die Mitgliedstaaten jedoch mit Schwierigkeiten und Problemen konfrontiert.²⁰³ Dazu gehörte unter anderem das Argument, dass der Begriff „zweit“ eine Stigmatisierung impliziere (Oster 2000, S. 14). Somit hätten die Schulen „der zweiten Chance“ zur Herausbildung einer Ghetto-Mentalität beitragen können. Es wäre grundsätzlich eine Verbindung zwischen benachteiligten Jugendlichen, der entsprechenden Ausbildungsform und den späteren Berufschancen möglich gewesen bzw. entstanden. Mit anderen Worten wären die Schulen „der zweiten Chance“ und damit eine duale Ausbildungsform für „Verlierer der Gesellschaft“ vorgesehen. Aus dem Blickwinkel der beruflichen Allokation wäre die Zuweisung eines Ausbildungsplatzes in einer Schule „der zweiten Chance“ negativ besetzt. Es liegt nahe, dass unter diesen Voraussetzungen weder die Berufswähler noch die „Agenten“ einer solchen Ausbildung und den sich daran anschließenden Berufschancen/-möglichkeiten besonders offen und positiv gegenüber stehen. Angesichts der Gemeinsamkeiten hätte die Schule „der zweiten Chance“ in gewisser Weise die Grundprinzipien der dualen Berufsausbildung herabsetzen können.²⁰⁴ Als Resultat wären evtl. das Ansehen und der Stellenwert und damit zumindest ein Teil der Allokationsfunktion dualer Berufsausbildungsgänge gesunken.

²⁰² In Deutschland wurden Schulen der zweiten Chance in sozialen Brennpunkten der Städte Halle und Köln als Pilotprojekte eingerichtet (Oster 2000, S. 3).

²⁰³ Zu den Hauptargumenten gehörte auch die Frage der Zuständigkeit; die Mitgliedstaaten befürchteten eine Institutionalisierung der Schulen „der zweiten Chance“ durch die europäische Ebene (Oster 2000, S. 14). Die Schulen „der zweiten Chance“ stellen ein weiteres Beispiel für einen Umweg dar, den die Europäische Kommission für die Umsetzung ihrer Ideen im Bereich der beruflichen Bildung nutzt (siehe Punkt 3.3.1).

²⁰⁴ Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass die damalige deutsche Bundesregierung der Schule „der zweiten Chance“ grundsätzlich die Anerkennung als neues, vermeintlich wegweisendes Konzept verweigerte, da es hinsichtlich der dualen Ausbildungsformen in Deutschland keine neuen Impulse mit sich bringen konnte.

Im Zusammenhang mit der beruflichen Allokation muss erwähnt werden, dass sich die europäische Ebene grundsätzlich dafür einsetzt, den Anteil der Hochqualifizierten auszubauen. Der Rat (2004, S. 18) stellt im Rahmen des Zwischenberichts zur Umsetzung des detaillierten Arbeitsprogramms fest, dass in der EU zu wenig Personen über einen Hochschulabschluss verfügen.²⁰⁵ Er argumentiert, dass die Anzahl der Hochschulabsolventen gesteigert werden muss, wenn die EU in der wissensbasierten Wirtschaft wettbewerbsfähig sein will. Unter dem Gesichtspunkt der gesellschaftlichen Berufs-Allokation bedeutet dies, dass die europäische Ebene den Anteil an Akademikern steigern und entsprechende Berufspositionen besetzt sehen will. Diese Forderung entspricht dem grundsätzlich bereits vorhandenen Trend zur höchstmöglichen Qualifizierung unter Jugendlichen. Beides – die Forderung der europäischen Ebene und der Bildungstrend – wirkt sich auf den Stellenwert und die Bedeutung der beruflichen Bildung aus; Punkt 3.3.4 greift diesen Aspekt entsprechend auf.

3.3.3 Die Freiheit der Berufswahl aus europäischer Sicht

Die Freiheit der Berufswahl und der Berufsausübung stellt für den europäischen Arbeitsmarkt und damit auch Ausbildungsmarkt ein wichtiges Grundprinzip dar und steht in direktem Zusammenhang mit dem in Artikel 39 EGV festgehaltenen Grundrecht der Arbeitnehmerfreizügigkeit. Für die Berufswahl und die Berufsausübung gewährt die Arbeitnehmerfreizügigkeit grundsätzlich den „freien“ Zugang und die „freie“ Aufnahme zu jedem Beruf. Dabei gilt, dass Arbeitnehmer und Arbeitgeber die jeweiligen nationalen Bedingungen und Bestimmungen einhalten bzw. erfüllen. Mit anderen Worten entscheiden auf der Grundlage der nationalen Vorgaben Angebot und Nachfrage über die Berufswahl und die Berufsausübung auf dem europäischen Arbeitsmarkt.²⁰⁶ Das gleiche müsste in der Folge auch für den Ausbildungsmarkt und daher die berufliche Bildung gelten.

In diesem Zusammenhang müssen der EQF und aufgrund der Ausrichtung auf eine „laufende“ Berufsbildung insbesondere das ECVET genannt werden. Sie stellen jeweils europäische Instrumente dar, mit Hilfe derer die grenzüberschreitende Anerkennung von

²⁰⁵ In der EU verfügen „im Durchschnitt 23% der Männer und 20% der Frauen zwischen 25 und 64 Jahren über einen Hochschulabschluss, damit liegt die EU weit hinter Japan (36% der Männer und 32% der Frauen) und den USA (37% der Gesamtbevölkerung)“ (Rat 2004, S. 18).

²⁰⁶ Im Zusammenhang mit der EU-Erweiterung zum 01.05.2004 um zehn neue Mitgliedstaaten verfügen die „alten“ Mitgliedstaaten jedoch über die Möglichkeit, mit so genannten Übergangsregelungen für maximal sieben Jahre (nach jeweils zwei, drei und zwei Jahren überprüfen die entsprechenden „alten“ Mitgliedstaaten, ob sie die Übergangsregelung weiter aufrecht erhalten wollen oder nicht) ihren Arbeits- und Ausbildungsmarkt zu schützen. Deutschland hat diese Möglichkeit beispielsweise in Anspruch genommen; sie besteht hier nach Ablauf der ersten zwei Jahre weiterhin. Für Bürger aus den neuen Mitgliedstaaten bewirkt eine bestehende Übergangsregelung eine Einschränkung bzw. Aussetzung ihrer Arbeitnehmerfreizügigkeit. Die Aufnahme und Ausübung einer konkreten Tätigkeit ist in diesem Fall von einer vorherigen Arbeitsmarktprüfung durch die zuständige Stelle im „alten“ Mitgliedsland (in der Regel die nationale Arbeitsverwaltung) abhängig. Die Arbeitsmarktprüfung klärt, ob weder ein Bürger/Arbeitsloser des eigenen Landes noch eines anderen „alten“ Mitgliedslandes für die konkrete Tätigkeit, d.h. freie Arbeits- bzw. Ausbildungsstelle in Frage kommt. Nur bei einem negativen Ergebnis dieser Prüfung erhält der Bürger aus einem der neuen Mitgliedstaaten die für die Arbeitsaufnahme notwendige Arbeitsgenehmigung. Für die EU-Erweiterung zum 01.01.2007 um Bulgarien und Rumänien gelten ähnliche Regelungen. Vgl. hierzu auch die Angaben der EURES Internetseite: <http://europa.eu.int/eures/main.jsp?lang=de&countryId=DE&accessing=0&content=1&restrictions=1&step=1&acro=free>

beruflichen Qualifikationen ermöglicht werden soll (siehe Punkt 3.2.1).²⁰⁷ Folglich leisten sie auch einen Beitrag zur Freiheit der Berufswahl und Berufsausübung von EU-Bürgern in allen EU-Mitgliedstaaten.

Weitere, zu den Ausführungen unter Punkt 2.3.3 „passende“ Aussagen der Gemeinschaft zur Berufswahl und zur Berufsausübung konnten in den vorliegenden bzw. ausgewerteten europäischen Dokumenten nicht gefunden werden.

3.3.4 Europäische Ansichten zum Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung

Analog zu den Definitionen in Punkt 2.3.4 steht Allgemeinbildung für die eher theoretisch orientierte Wissensvermittlung in der allgemeinbildenden Schule und Hochschule. Berufsbildung hingegen bereitet spezifisch auf das Erwerbsleben vor. Wie in Punkt 3.3.1 dargestellt, behandelt die Gemeinschaft die Allgemeinbildung und die Berufsbildung im Rahmen des Lissabon-Prozesses und des detaillierten Arbeitsprogramms gemeinsam. Es stellt sich die Frage, ob damit ein gleichberechtigter Stellenwert und ein gleichwertiges Verhältnis von beiden Bereichen verbunden sind.

Es lassen sich unterschiedliche Aussagen und Hinweise auf europäischer Ebene finden, die direkt oder indirekt auf einen im Vergleich zur beruflichen Bildung hohen Stellenwert der Allgemeinbildung hinweisen. Im Folgenden werden hierfür Beispiele genannt.

Im Weißbuch von 1996 spricht die Europäische Kommission im Zusammenhang mit den Herausforderungen für die Wissensgesellschaft von einer „machtvollen Renaissance der Allgemeinbildung“. Die damit verbundene Forderung nach einer soliden und umfassenden Allgemeinbildung gilt nicht nur für die Erstausbildung, sondern im Sinne des „Konzept des lebenslangen Lernens“ ebenfalls für die Weiterbildung und Umschulung. Für die berufliche Bildung schlägt die Europäische Kommission (1996, S. 24) im Weißbuch von 1996 die Einführung von Modulen vor. Mit der modularen Ausbildung ist keine Qualifizierung im weiten Sinne verbunden. Es geht vielmehr um die Vermittlung von Teilkompetenzen in allgemeinen und beruflichen Wissenszweigen (siehe Punkt 3.2.4). Diese Perspektive gibt einen Erklärungshinweis für die Forderung der Europäischen Kommission nach einer soliden und umfassenden Allgemeinbildung. Allgemeinbildung kann für den - lebenslangen und flexiblen - Erwerb von Teilkompetenzen als eine zwingend notwendige Voraussetzung angesehen werden. Daraus ließe sich schließen, dass die Europäische Kommission mit dem Weißbuch von 1996 der Allgemeinbildung einen hohen Stellenwert zuspricht.

Für die zumindest stärkere Ausrichtung auf die Allgemeinbildung ist beispielsweise auch das Entsprechungsverfahren von 1985 zu nennen. Es baut auf ein stark schulisch orientiertes und daher eher allgemeinbildendes Bildungsverständnis auf (siehe Punkt 3.1.3).

Ein weiterer Hinweis für die hohe Bedeutung der Allgemeinbildung liegt in der Forderung der EU, den Anteil der Hochqualifizierten auszubauen. Wie in Punkt 3.3.2 erwähnt, muss nach Ansicht des Rates die Anzahl der Hochschulabsolventen gesteigert werden, wenn die EU in der wissensbasierten Wirtschaft wettbewerbsfähig sein will. Eine wesentliche Voraussetzung hierfür ist, dass die Ebene der SEK entsprechenden Nachwuchs hervorbringt. In logischer Konsequenz fordert der Rat (2004, S. 19 f.) einerseits, den Anteil der Schulabbrecher bis

²⁰⁷ Sellin (1996, S. 6) gibt an, dass das Entsprechungsverfahren von 1985 die Möglichkeiten des Vergleiches eröffnete. Im Zusammenhang mit dem Grundrecht der Arbeitnehmerfreizügigkeit leistete es somit auch einen gewissen Beitrag zur Verbesserung der Freiheit der Berufswahl.

2010 auf 10% zu senken. Andererseits betont er die Bedeutung des Abschlusses der SEK II *„nicht nur für den erfolgreichen Einstieg in den Arbeitsmarkt, sondern auch für den Zugang der Studenten zum Lern- und Ausbildungsangebot der Hochschul- und Weiterbildungseinrichtungen“* (Rat 2004, S. 20).

Die aus europäischer Sicht hohe Bedeutung einer akademischen Laufbahn findet sich auch im „Mobilitätsnachweis“ wieder. Hier wird für die Angaben zu den Tätigkeit und Aufgaben im Rahmen der „Mobilitätsphase“ auf die Kurse des ECTS im Hochschulbereich verwiesen (siehe Punkt 3.2.5).

Demgegenüber stehen die gleichzeitigen Forderungen der europäischen Ebene nach einer Verbesserung der beruflichen Bildung. Hierfür wurde eigens der Kopenhagen-Prozess auf Initiative der Generaldirektoren für die berufliche Bildung der Europäischen Kommission ins Leben gerufen (siehe Punkt 3.3.1). Die Einigung auf den Ausbau und auf die Vertiefung der Zusammenarbeit im Bereich der beruflichen Bildung nach der OKM geht vermutlich auch darauf zurück, dass die berufliche Aus- und Weiterbildung eine maßgebliche Rolle für den Erwerb von arbeitsmarktrelevanten Kompetenzen und Qualifikationen spielt. Die Europäische Kommission (2003, S. 5) stellt fest: *„Was den Bereich der beruflichen Bildung von der allgemeinen Bildung unterscheidet, ist die Notwendigkeit, unverzüglich auf Arbeitsmarkterfordernisse, beispielsweise auf einen sich rasch verändernden Qualifikationsbedarf oder auf neue Technologien, zu reagieren“*.

Es bleibt festzuhalten, dass die europäische Ebene für die Verbesserung und den Ausbau sowohl der Allgemeinbildung als auch der beruflichen Bildung einsteht.

Die Europäische Kommission (2003b, S. 4) stellt allerdings fest: *„Der beruflichen Bildung mangelt es ... an Attraktivität und Qualität, so dass sie nicht den neuen Anforderungen der wissensbasierten Wirtschaft und des europäischen Arbeitsmarktes entspricht“*. Gegenüber der Allgemeinbildung und der Hochschulbildung hat berufliche Bildung folglich ein geringeres Prestige. Die Gründe hierfür werden einerseits den besseren Verdienst- und Aufstiegsmöglichkeiten einer höheren allgemeinen oder akademischen Bildung zu. Aufgrund des relativen Arbeitsmarktvorteils von Personen mit allgemeinen Bildungsabschlüssen gegenüber Absolventen einer Berufsausbildung liegt das Interesse von Schülern und Studierenden in erster Linie an allgemeiner und weniger an beruflicher Bildung zugeschrieben. In diesem Zusammenhang muss auch die Bildungsentwicklung seit den 60er Jahren erwähnt werden. Sie hat insbesondere zu einem Anstieg der Schülerzahlen im allgemeinbildenden SEK II geführt und verdeutlicht somit die - vermeintlichen - Schwächen der Berufsbildung (Reier 2000, S. 52).²⁰⁸ Andererseits verweist Tessaring (1998, S. 23) auf die deutlichen Unterschiede, *„die auf unterschiedliche Traditionen und Berufsbildungssysteme wie auch auf eine unterschiedliche Wertschätzung von beruflicher Bildung zurückgeführt werden können.“* Descy und Tessaring (2002, S. 80) stellen fest, dass die berufliche Bildung in Ländern mit einem hoch entwickelten Berufsbildungssystem einen höheren Status hat als in Ländern, in denen dieses nicht oder weniger entwickelt ist.

²⁰⁸ Grundsätzlich zu beachten ist, dass hier auf einen generellen Trend Bezug genommen wird, der in den einzelnen Mitgliedstaaten je nach der historischen Entwicklung und den institutionellen Gegebenheiten in unterschiedlicher Ausprägung vorliegt; vgl. hierzu auch beispielsweise. Descy/Tessaring 2002, S. 79 ff.; Vincens 2002; Bainbridge/Murray 2000, S. 55 ff.

Deutschland verfügt mit der dualen Ausbildung über ein vergleichsweise hoch entwickeltes Berufsbildungssystem. Wie in Kapitel 2 dargestellt, wird der dualen Berufsausbildung in Deutschland nach wie vor ein hoher Stellenwert zugesprochen.²⁰⁹

Lauterbach und Grollmann (1996) weisen darauf hin, dass berufliche Bildung unterhalb der Hochschulbildung in den meisten anderen EU-Ländern im Gegensatz zur allgemeinen Bildung nur über wenig Ansehen verfügt. Sie stellt traditionell ein Bildungsweg zweiter Wahl dar, d.h. dient oft als Auffangbecken für leistungsschwächere Schüler aus dem allgemeinbildenden Schulwesen, die den Anforderungen der Hochschulbildung nicht gewachsen sind. Dies ist beispielsweise - wie im Folgenden kurz skizziert - in Großbritannien und Frankreich der Fall.

In Großbritannien ist ein hoher schulischer bzw. akademischer Abschluss auch gesellschaftlich weitaus angesehener und wird daher von den meisten Jugendlichen angestrebt. Eine marktorientierte berufliche Ausbildungsform vor allem auf den unteren Qualifikationsstufen gilt als die *„letzte Chance für die Versager aus dem allgemeinbildenden Schulwesen“* (Lauterbach/Grollmann 1996, S. 3). Eine internationale Vergleichsstudie²¹⁰ ergab unter anderem, dass das Ansehen und das Prestige beruflicher Bildungsabschlüsse neben Japan und den USA in Großbritannien am geringsten waren (Tessaring 1998, S. 173). Auch in Frankreich bestimmen die schulischen Leistungen - traditionell - über den beruflichen Werdegang. Das Niveau des Schulabschlusses entscheidet über die Zugangsmöglichkeiten bzw. -chancen zu attraktiven Ausbildungsangeboten. Eine schulische bzw. akademische Bildung verspricht dem Einzelnen mehr Erfolg. Die Option einer beruflichen Ausbildung wird in der Regel nach vorangegangenem Schulversagen gewählt. Sie gilt als Zeichen für die mangelnde Fähigkeit des Einzelnen, (weiterhin) den allgemeinbildenden Weg zu beschreiten. Verglichen mit der Allgemeinbildung hat die berufliche Bildung in Frankreich ein deutlich niedrigeres Prestige (Descy/Tessaring 2002, S. 154). Zudem sorgt in Frankreich die politische Zielsetzung, dass 80% jeder Generation das Abitur erreichen sollen, einerseits für einen längeren Schulbesuch und andererseits für die (weitere) Entwertung der mittleren Bildungsgänge (Vincens 2002, S. 24).

Angesichts des im Vergleich zur Allgemeinbildung niedrigeren Stellenwertes der Berufsbildung reformieren eine Vielzahl Mitgliedstaaten ihr jeweiliges Bildungssystem. Die jeweiligen nationalen Strategien verfolgen dabei durchgehend das übergreifende Ziel der Förderung der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung. Es gilt, die berufliche Bildung gegenüber der akademisch orientierten Bildung und hinsichtlich ihres Ansehens am Arbeitsmarkt aufzuwerten. Das dahingehend zunehmend wachsende Bestreben wird von der europäischen Berufsbildungspolitik gefördert. Auf einzelstaatlicher Ebene werden unterschiedliche Reformstrategien²¹¹ verfolgt.

²⁰⁹ Generell gilt jedoch auch in Deutschland ein akademischer Abschluss vielfach als höherwertig hinsichtlich der Verdienst- und Karrieremöglichkeiten, des sozialen Status als ein Abschluss einer dualen Berufsausbildung (siehe Punkt 2.3.4).

²¹⁰ Die internationale Vergleichsstudie beschäftigte sich mit Fragen des Übergangs aus dem Bildungs- in das Beschäftigungssystem und umfasste folgende dreizehn Länder: Australien, Großbritannien, Frankreich, Deutschland, Irland, Israel, Italien, Japan, die Niederlande, Schweden, die Schweiz, Taiwan und die USA (Tessaring 1998, S. 173).

²¹¹ Die Reformstrategien beinhalten beispielsweise die folgenden Ansätze: verstärkte berufliche Qualifizierung, gegenseitige Bereicherung, Verknüpfung gemeinsamer Strukturen, Vereinigung, Doppelqualifikationen. Viele der eingeleiteten Maßnahmen sind allerdings nur wenig an den Anforderungen des Arbeitsmarktes orientiert, obwohl der Bedarf auf dem Arbeitsmarkt gerade den Impulsgeber für eine neue Reformdynamik darstellt. Offenbar wirkt sich vielmehr der interne Rationalisierungsbedarf der Berufsbildungssysteme aus. Somit

Die Europäische Kommission (2003, S. 10, Punkt 1.1.4) kritisiert, dass es in der EU weiterhin sehr große Unterschiede in der Qualität der Berufsbildung gibt. Nur wenige Länder hätten *„wirklich engagiert darauf hingearbeitet, berufsbezogene Bildungsgänge und die berufspraktische Ausbildung in den Unternehmen ebenso attraktiv zu machen wie die Angebote allgemeinbildender Schulen.“*

Das Maastricht-Kommuniqué (2004, S. 2) legte fest, dass die Verbesserung des Images und der Attraktivität der Berufsbildung für Arbeitgeber und Einzelpersonen einer der insgesamt vier übergreifenden Aspekte ist, auf die sich die Reformen und Investitionen konzentrieren sollten. Da die Berufsbildung zunehmend auf allen Bildungsebenen stattfindet, sei ihr grundsätzlich die gleiche Wertschätzung beizumessen. In diesem Zusammenhang legte das Maastricht-Kommuniqué auch fest, dass die Übergänge zwischen Berufsbildung und allgemeiner Bildung, insbesondere Hochschulbildung, gefördert und gestützt werden müssen (siehe Punkt 3.1.6). Über das Helsinki-Kommuniqué (2006, S. 6) wurden diese Aspekte mit Nachdruck fortgeschrieben. Aus Sicht der europäischen Ebene stellt anscheinend die Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen den Bildungsebenen ein Kriterium zur Steigerung der Attraktivität der beruflichen Bildung dar. Mit einer verbesserten Durchlässigkeit ist das Ziel verbunden, dass der Einzelne entsprechend seinen persönlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen eine höchstmögliche Qualifikation erreicht bzw. die Möglichkeit dazu hat. Somit könnte unter anderem ein Beitrag geleistet werden zu Innovation und Wettbewerbsfähigkeit. Der EQF und das ECVET sowie die EUROPASS-Transparenzinstrumente könnten ebenfalls einen Beitrag zur Steigerung der Attraktivität und des Ansehens der beruflichen Bildung leisten, indem mehr Verständnis und ein gegenseitiges Vertrauen zwischen den Mitgliedstaaten auf- und ausgebaut wird.

Es bleibt jedoch festzuhalten, dass trotz der nationalen wie auch europäischen Zielsetzungen und Maßnahmen eine Gleichwertigkeit der beiden Bildungswege - Allgemeinbildung und berufliche Bildung - (noch) nicht vorliegt.

3.4 Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung als Komponente der europäischen Berufsbildungspolitik

Im Folgenden wird untersucht, ob und inwieweit Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung aus Sicht der europäischen Ebene Bestandteile der beruflichen Bildung sind oder sein sollten.

Im Weißbuch von 1996 stellte die Europäische Kommission fest, dass das Hauptziel der beruflichen Bildung aus ihrer Sicht die Förderung der Eigenständigkeit der Person und ihrer beruflichen Fähigkeiten sei. Es ging in diesem Zusammenhang um Anpassung und Weiterentwicklung (Europäische Kommission 1996, S. 15). Im Mittelpunkt der beruflichen Bildung steht nicht die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung des Einzelnen, sondern seine (Weiter-)Entwicklung hinsichtlich der Anpassungsfähigkeit für den Arbeitsmarkt. Die Aufgabe der Persönlichkeitsentwicklung sprach die Europäische Kommission der Allgemeinbildung zu: *„Die grundlegende Aufgabe der allgemeinen Bildung ist, jeden einzelnen in die Lage zu versetzen, sein ganzes Potential und eine vollständige Persönlichkeit zu entwickeln, nicht aber ein Werkzeug für die Wirtschaft zu werden; der*

scheinen ausbildungsinterne Überlegungen im Vergleich zur Anpassung der Systeme an die Entwicklung des

Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten muss mit einer Schulung des Charakters, einer kulturellen Öffnung und der Weckung der sozialen Verantwortung einhergehen“ (Europäische Kommission 1996, S. 16).

Dem gegenüber stehen jedoch die Aussagen bzw. die Zielsetzungen der europäischen Ebene im Zusammenhang mit der Förderung der beruflichen Mobilität (siehe Punkt 3.2.2). Der Rat (2002, S. 39) legt im detaillierten Arbeitsprogramm unter Teilziel 3.4 „Intensivierung von Mobilität und Austausch“ fest: *„Sie [die Mobilität, S.C.B.] ermöglicht den Jugendlichen, ihre persönlichen Fähigkeiten zu entwickeln“*. Die Erleichterung und Förderung der Mobilität solle so effizient wie möglich genutzt werden, *„damit sich die Bürger, insbesondere die Jugendlichen, mit Europa identifizieren können“*. Mit anderen Worten verbindet der Rat mit Mobilitätsmaßnahmen im Bereich der beruflichen Bildung anscheinend eine gewisse – auf Europa bezogene – Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung.²¹² Wie diese im Einzelnen erfolgen oder aufgebaut sein soll, wird nicht näher erläutert.

Allgemein lässt sich feststellen, dass der Einzelne durch Mobilität beispielsweise seine persönlichen und beruflichen Kompetenzen erweitern, transversale Fähigkeiten auf- und ausbauen, sein kulturelles Selbstbewusstsein stärken und seine Fremdsprachenkenntnisse verbessern kann. Durch transnationale Mobilität werden in diesem Zusammenhang die Zukunftsaussichten für Jugendliche verbessert, da sie nach einem Auslandsaufenthalt entsprechend zusätzliche Fähigkeiten, Fertigkeiten und (Berufs-) Erfahrungen mitbringen. Mobilität ist demzufolge Voraussetzung für bestimmte Lernprozesse, die in gewisser Weise auch die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung berühren. Einen empirisch belegten Nachweis brachten beispielsweise Arens und Oppermann (2007, S. 274 ff.; siehe auch Punkt 2.2.2).

Die Europäische Kommission hebt im Zusammenhang mit dem „Konzept des lebenslangen Lernens“ weitere Kompetenzen hervor, die zumindest im weiteren Sinn auch mit der Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung verbunden sind. Es handelt sich um notwendige Selbstvermarktungsstrategien und Managementfähigkeiten für die persönliche Berufs-, bzw. Erwerbslaufbahn. Die Verantwortung für die Planung des lebenslangen Lernens liegt aus europäischer Sicht allein bei den Lernenden und Beschäftigten. Im Weißbuch von 1996 favorisiert die Europäische Kommission die Modularisierung der beruflichen Bildung auch unter dem Aspekt, dass *„jeder eine größere Verantwortung für den Aufbau seiner Qualifikation übernehmen kann“* (Europäische Kommission 1996, S. 23). Den EQF sieht sie als ein Instrumentarium zur Unterstützung der Lernenden. *„Ein EQF muss für den einzelnen Bürger und seine Bemühungen um lebenslanges Lernen von unmittelbarer Relevanz sein“* (Europäische Kommission 2005, S. 36). Beispielsweise soll der EQF es dem Einzelnen ermöglichen bzw. vereinfachen, seine eigenen Lernergebnisse mit Hilfe der gemeinsamen Referenzpunkte auf dem europäischen Arbeitsmarkt zu verorten (Europäische Kommission 2005, S. 18). Mit anderen Worten liegt die Verantwortung für den Erwerb

Arbeitsmarktes vorrangig beachtet zu werden (Descy/Tessaring 2002, S. 82 f.).

²¹² In der beruflichen Bildung kann transnationale Mobilität auf zwei Arten erfolgen: entweder nimmt ein Jugendlicher meist aus eigener Initiative an einer Ausbildungsmaßnahme in einem anderen Mitgliedstaat teil. Da es jedoch Schwierigkeiten bei der Anerkennung der erworbenen Qualifikationen und der im Ausland verbrachten Zeit gibt, ist diese Form der Mobilität gering. Oder ein Jugendlicher verbringt - basierend auf einer Ausbildung im Heimatland - einen bestimmten Ausbildungsabschnitt im Ausland. Dies erfolgt zum größten Teil im Rahmen allgemeiner Vereinbarungen zwischen Ausbildungsträgern, die auf organisierten EU-Projekten wie z.B. Leonardo-da-Vinci Mobilitätsprogramme oder bilaterale Programme aufbauen (Tessaring 1998, S. 248).

arbeitsmarktrelevanter Fähigkeiten durch entsprechende Module bei den Jugendlichen (Drexel 2006, S. 25). Sie müssen dabei wissen, welche Module am Arbeitsmarkt nachgefragt sind und welche Bildungsinstitutionen bzw. Arbeitgeber diese Module ggf. zu welchen Konditionen, Zeitpunkten und Zeiträumen in welcher Qualität anbieten (Deutschmann 2005, S. 13).²¹³ Es ist davon auszugehen, dass es für das entsprechend notwendige Selbstmanagement und die Selbstvermarktung auch einer gefestigten Persönlichkeit und Identität bedarf.

In den ausgewerteten Dokumenten waren keine Aussagen der europäischen Ebene zu finden, welche sich direkt mit der Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung befassen. Insgesamt lässt sich zusammenfassen, dass die europäische Ebene Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung im Rahmen der beruflichen Bildung wenn überhaupt eher allgemein und übergreifend auffasst bzw. behandelt.

²¹³ Deutschmann (2005, S. 13) weist darauf hin, dass bei einer modularisierten Berufsbildung die Informationskosten der Klienten, d.h. Jugendlichen bzw. an einer Aus- und/oder Weiterbildung interessierten Personen erheblich steigen. Gleichzeitig müssten sich jedoch auch die Arbeitgeber mit größerem Aufwand informieren, welche individuellen Kompetenzen ein Bewerber in Form von den jeweils erworbenen Modulen bei ggf. unterschiedlichen Bildungseinrichtungen und/oder Arbeitgebern mitbringt. Die Bildungsinstitutionen ihrerseits wären gezwungen, im Rahmen des freien Wettbewerbs ihre Bildungsangebote zu vermarkten und hierfür entsprechende Ressourcen einzusetzen.

4. Das Verhältnis zwischen europäischer Berufsbildungspolitik und dem dualen Ausbildungssystem in Deutschland

Das in den bisherigen Ausführungen aus Kapitel 2 und 3 gezeichnete Verhältnis zwischen der europäischen Berufsbildungspolitik und der dualen Ausbildung in Deutschland soll im Folgenden in seinem Profil geschärft werden. Es erfolgt dabei eine natürliche Konzentration auf bestimmte Bereiche und eine grundsätzliche Unterteilung in drei Abschnitte:

- kontraproduktive, konfliktreiche Aspekte,
- neutrale und unabhängige Bereiche sowie
- synergetisch und konstruktiv wirkende Ansätze.

Die Einordnung des Verhältnisses in einen dieser Abschnitte ist dabei nicht immer eindeutig. Es liegen in den meisten Bereichen mehrdeutige, sich teilweise überschneidende und widersprechende Wirkungsweisen vor. Zudem richtet sich die Einordnung mehr oder weniger stark nach dem Standpunkt und den Einstellungen des Betrachters. Eine eindeutige, unumstrittene, d.h. von allen deutschen Akteuren gemeinsam getragene Zuweisung der Wirkungsrichtung und damit des Einflusses der europäischen Berufsbildungspolitik zur dualen Ausbildung ist aufgrund der unterschiedlichen Interessenslagen weniger auffindbar. Auch gilt es, den Prozesscharakter der Entwicklungen auf europäischer wie auch nationaler Ebene zu berücksichtigen. Die Einteilung in die drei genannten „Verhältniskategorien“ richtet sich nach den momentan und potentiell überwiegenden Auswirkungen, d.h. der entsprechenden Gesamteinschätzung. Sie gibt dabei den derzeit überwiegenden Stand wieder.

4.1 Kontraproduktive, konfliktreiche Aspekte der europäischen Berufsbildungspolitik in Bezug zum dualen Ausbildungssystem in Deutschland

In den betrachteten Kategorien sind mehrere Aspekte der europäischen Berufsbildungspolitik enthalten, die sich kontraproduktiv und konfliktreich auf die duale Ausbildung in Deutschland auswirken bzw. das Potential hierzu besitzen.

4.1.1 Unterschiede in den rechtlichen Grundlagen und im Bildungsverständnis als übergeordnete Aspekte

Zunächst sei als übergeordneter Aspekt die Ausrichtung der gesetzlichen Grundlagen der europäischen Berufsbildungspolitik aufgegriffen. Diese kann als vergleichsweise stark und deutlich auf den Bedarf der Wirtschaft bzw. der Betriebe fokussiert bezeichnet werden. Beispielsweise lautet das erste in Artikel 150, Absatz 2 EGV genannte Ziel: *„Erleichterung der Anpassung an die industriellen Wandlungsprozesse“*. Diese Grundeinstellung findet sich nicht nur in den berufsbildungspolitischen Maßnahmen der Gemeinschaft wieder, wie die Ausführungen in Kapitel 3 insbesondere in Punkt 3.2.1 verdeutlichen. Die historisch bedingt und gesetzlich verankerte enge Verbindung der europäischen Berufsbildungspolitik zur Wirtschaft zieht sich wie ein roter Faden durch alle betrachteten Komponenten.

Im Grundsatz widerspricht diese Ausrichtung nicht den Prinzipien der dualen Ausbildung in Deutschland. Die rechtlichen, strukturellen und institutionellen Grundlagen der dualen

Ausbildung in Deutschland richten sich ebenfalls am Bedarf der Wirtschaft und an einer engen Verbindung zum Arbeits- und Beschäftigungsmarkt aus.

Im GG ist geregelt, dass der betriebliche Teil der dualen Ausbildung zum Recht der Wirtschaft zählt (siehe Punkt 2.1.1). Diesen Teil der dualen Ausbildung führt die Wirtschaft - basierend auf den Vorschriften des BBiG - nach ihren Bedarfen durch. Wie in Punkt 2.1.2 angemerkt, erfolgt der größere Teil der Ausbildung im betrieblichen Einflussbereich. Dies wird sowohl am zeitlichen Umfang als auch hinsichtlich des höheren Stellenwerts der auf die betriebliche Ausbildung bezogenen Abschlussprüfung vor der Kammer im Vergleich zum Berufsschulzeugnis deutlich (siehe Punkt 2.1.3).

Das GG legt jedoch auch fest, dass die Bundesrepublik Deutschland ein Sozialstaat ist (Artikel 20 Absatz 1 GG). Der Staat muss daher grundsätzlich seinen „sozialen Verpflichtungen“ nachkommen, die sich aus dem Sozialstaatsprinzip ergeben.

Es besteht folglich eine soziale Verantwortung des Staates auch im Bildungsbereich. Für die duale Ausbildung wird die staatliche Verantwortung durch die gesetzlichen Regelungen sichtbar: der Staat gibt über das BBiG den für alle an der dualen Ausbildung Beteiligten verbindlichen Rahmen vor. Zudem sind die Bundesländer für die Durchführung der dualen Ausbildung in den Berufsschulen zuständig (Paragraph 2 Absatz 1 Nr. 2 BBiG). Kutscha (2006, S. 48) weist darauf hin, dass die schulischen Elemente *„in politischer Hinsicht als Überschreitung partikularer Interessen [der Wirtschaft, S.C.B.] zugunsten öffentlicher Verantwortung gedeutet und beschrieben“* werden.

Bezogen auf die soziale Verantwortung des Staates für die Berufsausbildung muss erwähnt werden, dass der Staat die ausreichende Bereitstellung von dualen Ausbildungsplätzen für Jugendliche nicht regelt (siehe Punkt 2.3.3). Die Arbeitgeber entscheiden über die Anzahl an dualen Ausbildungsplätzen. In dieser Hinsicht gilt es kritisch zu beachten, dass aufgrund der bestehenden Machtverhältnisse kein sozial ausgewogenes Verhältnis zwischen den Interessen und Möglichkeiten von Arbeitgebern und Arbeitnehmern bzw. Jugendlichen vorliegt.

Damit ist auch das für alle Bildungssysteme bestehende grundsätzliche Spannungsverhältnis zwischen staatlicher und wirtschaftlicher bzw. marktorientierter Steuerung und Ausrichtung angesprochen. Für die duale Ausbildung charakteristisch sind diesbezüglich die kooperativen Strukturen: über das konstitutive Konsensprinzip wird Einvernehmen zwischen allen beteiligten Akteuren hergestellt. Es sei jedoch auf die „Herrschaft der Verbände“ im Rahmen der neokorporatistischen Arrangements, d.h. auf den mehr oder weniger starken Einfluss der Interessenvertreter, hingewiesen (siehe Punkt 2.3.1).

Die Rechtsgrundlagen der europäischen Berufsbildungspolitik weisen jedoch eine vergleichsweise starke ökonomische Orientierung auf (siehe Punkt 3.2.1) Münk (2003, S. 48) spricht etwa von der ökonomischen Entwicklung als Ziel der europäischen Berufsbildung: *„Das movens der „Europäischen Gemeinschaft“ war das ökonomische Primat, das die berufspädagogische Sichtweise der Europäischen Kommission von Beginn an prägte und der mit dem Humanressourcen-Ansatz bis heute den wichtigsten argumentativen Nukleus für die europäische Formel des „Wettbewerbs der Berufsbildungssysteme“ bildet.“* Drexel (2006, S. 25 und 30) bezeichnet die aktuelle, am EQF und ECVET abzulesende europäische Berufsbildungspolitik beispielsweise als neoliberale Regulierung und sozial unausgewogenen Ansatz.

Bezogen auf die duale Form der Ausbildung in Deutschland kann aus dieser unterschiedlichen Einstellung ein grundsätzliches Konfliktpotential hinsichtlich der sozialen Verantwortung des Staates bzw. Gesetzgebers konstatiert werden.

Es sei darauf hingewiesen, dass eine entsprechend marktorientierte Berufsbildung beispielsweise in Großbritannien die dominante Berufsbildungsform ist (siehe Punkt 3.1.2). Die europäischen Rechtsgrundlagen kommen diesem Berufsbildungssystem daher eher entgegen.

Hinsichtlich der Rechtsgrundlagen der europäischen Berufsbildungspolitik nimmt Geißler (1995 – zitiert in Euler 1998, S. 39) folgende kritische Bewertung vor: er bezeichnet den Artikel 150 EGV als Weiterbildungsparagraphen, der *„die berufliche Bildung zum Mittel der Ökonomie macht. Zur Erinnerung: Qualifikation, das ist die Basis zur Bewältigung des Gegebenen. Bildung jedoch ist die Fähigkeit, das Gegebene zu überschreiten.“* Seiner Ansicht nach beinhaltet Artikel 150 EGV *„nichts darüber, dass Bildung zuallererst das Ziel hat, die berufstätigen Menschen fähig zu machen, die Welt und ihre spezifische Umwelt zu verstehen und sie sozial verantwortlich mitzuentwickeln. Anpassung ist das Ziel, nicht die Entwicklung individueller Urteilsfähigkeit.“*

Geißler weist mit dieser Aussage auf einen weiteren, potentiell konfliktreichen Aspekt der europäischen Berufsbildungspolitik im Verhältnis zur dualen Ausbildung hin: es handelt sich um die jeweilige Auffassung und das jeweilige Verständnis von Berufsbildung. Im Unterschied zur europäischen Ausrichtung wird die duale Ausbildung in Deutschland, wie in Punkt 2.2 und Punkt 2.4 dargestellt, auch mit einem traditionell und historisch hergebrachten, gesellschaftlichen und erzieherischen Bildungsauftrag verbunden. Ein entsprechendes Bildungsverständnis ist in der primär auf den Bedarf der Wirtschaft ausgerichteten europäischen Berufsbildungspolitik nicht zu finden. In diesem Verständnisunterschied wenn nicht gar Verständnisgegensatz liegt prinzipiell ein Konfliktpotential. Der in der dualen Ausbildung in Deutschland verankerte Bildungsauftrag drückt sich insbesondere über das konstitutive Berufskonzept aus. Das BBiG legt fest, dass in einer zwei- bis dreijährigen, auf ein Ausbildungsberufsbild ausgerichteten Berufsausbildung (Paragraph 5 Absatz 1, Nr. 2 und 3 BBiG) die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendige berufliche Handlungsfähigkeit und Berufserfahrung vermittelt werden (Paragraph 1 Absatz 3 BBiG). Damit ist das Berufskonzept umschrieben bzw. festgelegt. In ihm sind sowohl die fachliche Qualifizierung für eine beruflich orientierte Erwerbstätigkeit in der Wirtschaft als auch die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung sowie die Sozialisierungsfunktion vereint. Dieser ganzheitliche Ansatz mit den entsprechenden Funktionen des Berufs gilt als charakteristisch für die duale Ausbildung. Die Diskussionen um die Auswirkungen der europäischen Berufsbildungspolitik und ihrer aktuellen Entwicklungen bzw. Trends, wie z.B. aktuell dem EQF und ECVET, drehen sich insbesondere um die „Vereinbarkeit“ mit dem Berufskonzept der dualen Ausbildung. Hierbei handelt es sich scheinbar um ein für Deutschland ausschlaggebendes und grundlegendes Thema. Ehrke (2006, S. 19 f.) fragt kritisch, ob die europäische Berufsbildungspolitik bzw. konkret der EQF nicht für eine typisch deutsche „Stellvertreterdebatte“ zur Zukunftsfähigkeit des Berufskonzepts genutzt wird. Diese Behauptung und das Verhältnis zwischen EQF und dualer Ausbildung wird unter anderem in Punkt 4.1.13 näher behandelt.

Zusammenfassend lassen sich als übergeordnete, potentiell konfliktreiche Aspekte die Unterschiede in den rechtlichen Grundlagen und dem Bildungsverständnis zwischen europäischer Berufsbildungspolitik und dualer Ausbildung in Deutschland festhalten.

4.1.2 Die Orientierung der EU an schulischen Bildungsmodellen für ein europäisches Klassifizierungssystem – das Entsprechungsverfahren von 1985

Die Orientierung der EU an schulischen Bildungsmodellen für ein europäisches Klassifizierungssystem erfolgte im Entsprechungsverfahren von 1985, welches nach wie vor in Kraft ist. Wie in Punkt 3.1.3 ausgeführt, hat die EU dieses fünfstufige Klassifizierungssystem nach französischem Zuschnitt auf eine vollzeitschulische Ausbildungsstruktur ausgerichtet und beginnend auf der Niveaustufe 2 „EG-Tätigkeitsprofile“ als Grundlage für eine Entsprechung mit nationalen Berufsabschlüssen erarbeitet. Die Europäische Kommission schlug jedoch weder die ursprünglich vorgesehene Ausdehnung des Entsprechungsverfahrens auf weitere Stufen vor, noch wurde das Verfahren seit Ende 1993 für die verbleibenden Berufe und Sektoren der Stufe 2 weitergeführt. Dies unterblieb hauptsächlich daher, *„weil eine Reihe von Mitgliedstaaten politische Vorbehalte zum Ausdruck brachten“* (Tessaring 1998, S. 265). Bjørnåvold und Sellin (1997, S. 15) sehen die Ursache für die Ablehnung darin, dass das Entsprechungsverfahren als „top-down-Ansatz“ von der europäischen Ebene den Mitgliedstaaten *„auferlegt wurde und potentiell mit bestehenden nationalen Standards und Zielsetzungen im Widerspruch steht“*. Deutschland zählt zu den Mitgliedsländern, welche das Entsprechungsverfahren von 1985 nach wie vor ablehnen (Pahl 2002, S. 3). Diese Haltung begründet sich über die Einordnung der meisten dualen Ausbildungsabschlüsse in die Niveaustufe 2 des Entsprechungsverfahrens. Aus deutscher Sicht erfolgt damit eine unzulässige Unterbewertung. Sie erklärt sich über die auf eine vollzeitschulische Ausbildungsstruktur ausgerichtete Struktur des Klassifizierungssystems: die Einordnung eines Berufsabschlusses richtet sich insbesondere nach der absolvierten Dauer des Schulbesuches. Die Berücksichtigung bzw. Bewertung praktischer, selbst curricular vorgesehener Berufsbildungsabschnitte ist in dieser Systematik nicht vorgesehen. Der von deutschen Akteuren vorgebrachte Hauptkritikpunkt am Entsprechungsverfahren von 1985 liegt darin, dass die zugrundeliegende Systematik berufspraktisch orientierte, auf Erfahrungslernen beruhende Ausbildungsmodelle nicht angemessen berücksichtigt.

Bezogen auf duale Ausbildungsgänge geben daher die jeweiligen Anteile an Berufsschulunterricht einen maßgeblichen Ausschlag für die Einordnung. Der Berufsschulunterricht nimmt jedoch den kleineren Anteil im Rahmen der dualen Ausbildung ein. Darüber hinaus verfügt der schulische Teil der dualen Ausbildung in Deutschland nicht über einen gleichberechtigten bzw. eigenständigen Stellenwert. Rothe (2004, S. 105) formuliert diesbezüglich wie folgt: *„Das deutsche Berufsschulzeugnis ist nicht in die Hierarchie der Bildungsstufen gemäß EU-Vorschlag 1985 [Entsprechungsverfahren, S.C.B.] einzuordnen. Es vermittelt keinen Zugang zu sekundärer Bildung, die mit dem Abitur/der allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung abschließt.“* Mit anderen Worten bedingt die Abgrenzung bzw. mangelhafte Durchlässigkeit dualer Ausbildungsabschlüsse zum allgemeinen und weiterführenden Bildungssystem die Probleme mit der Einstufung in das Entsprechungsverfahren. Rothe bezeichnet (2004, S. 105) unter anderem diese Aspekte als eine Besonderheit in der Bewertung der deutschen betriebsgebundenen Berufsausbildung und ihrer Abschlüsse im Vergleich mit anderen Mitgliedstaaten.

Die Ausrichtung der europäischen Berufsbildungspolitik auf schulische Bildungsmodelle als Grundlage für die Kategorisierung von europäischen Klassifizierungssystemen ist unter diesen Gesichtspunkten als kontraproduktiv und konfliktreich für das duale Ausbildungssystem in Deutschland zu bezeichnen.

In den analysierten Dokumenten ist nicht nachvollziehbar, aus welchen Gründen die europäische Ebene die vollzeitschulische Ausrichtung für das Entsprechungsverfahren von 1985 favorisiert hatte.

Ein möglicher Grund könnte in dem - nach wie vor bestehenden - Übergewicht an schulischen Ausbildungsformen in den Mitgliedstaaten gelegen haben. Laut Feuchthofen (1991, S. 265) prägten die Mehrheitsverhältnisse - in der wachsenden Konkurrenz der Bildungssysteme zwangsläufig - die Sicht der europäischen Berufsbildungspolitik. Aufgrund der weiten Verbreitung von schulischen, auf kognitives Lernen ausgerichteten Bewertungsmaßstäben galten diese bereits als gemeinsamer Nenner für einen großen Teil der Mitgliedstaaten. Aus dieser Perspektive bestand eine „Interessenpartei“ für die notwendigen Aushandlungsprozesse zur gemeinsamen Festlegung einer einheitlichen, europäischen Basis. Somit wäre möglicherweise schlichtweg die einfachste Methode angewendet worden, um in kurzer Zeit auf eine breite Akzeptanzbasis zu gelangen, wobei die „Sonderform“ der dualen Ausbildung ggf. nicht berücksichtigt bzw. vergessen wurde.

Für die duale Ausbildung in Deutschland muss auch erwähnt werden, dass sich zur damaligen Zeit noch die „Verschulungsdebatte“ der 70er Jahre auswirkte. In den entsprechenden Diskussionen um eine notwendige Bildungsreform Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre ging es übergeordnet darum, Begabungsreserven auszuschöpfen, um der damals prognostizierten "Bildungskatastrophe" zu entgehen und "Bildung als Bürgerrecht" durchzusetzen (Reier 2000, S. 52; Kutscha 1996, S. 137).²¹⁴ Ein zentrales Thema der Reformphase lag in der Herstellung der Chancengleichheit für alle Jugendlichen hinsichtlich des Zugangs zu Bildung und Weiterbildung. *„Begabten Kindern aus allen gesellschaftlichen Kreisen sollte ein weiterführender Schulbesuch ermöglicht werden“* (Vincens 2002, S. 19). Daraus entstand unter anderem auch eine politische Diskussion um eine Verschulung der dualen Ausbildung. Ein entsprechend schulbezogenes Integrationskonzept stellt beispielsweise der Modellversuch „Kollegscheule“ des Landes Nordrhein-Westfalen dar. In einem einzigen, integrierten Bildungsgang sollten Schülern gleichzeitig eine berufliche Qualifikation bis hin zum Berufsabschluß und eine vertiefte Allgemeinbildung bis hin zur Studienberechtigung vermittelt werden.²¹⁵ Dieses Modell wie auch die „Verschulung“ der dualen Ausbildung an sich haben sich aus unterschiedlichen Gründen - insbesondere wegen des Widerstandes der Arbeitgeber - nicht durchgesetzt.²¹⁶

²¹⁴ Vincens (2002, S. 22) weist darauf hin, dass in dieser Phase eine Bildungsexpansion in Deutschland einsetzte: der Anteil der Absolventen der Realschule und des Gymnasiums betrug seiner Aussage nach 1962 noch 40% und belief sich 1972 schon auf über 60%. Anders betrachtet erwarben 1960 fast drei Viertel aller Schulabgänger als höchsten Abschluss den der Hauptschule; 1995 hingegen waren es weniger als ein Drittel. Bereits Anfang der 1980er Jahre wurde deutlich, dass somit die Entwertung insbesondere der Hauptschulabschlüsse erfolgte. *„Die Hauptschule tendierte also zur „Rest“-Schule, das Gymnasium zur „Haupt“-Schule,“* (Blankertz zitiert in Kutscha 2006, S. 42). Als Konsequenz besteht bis heute ein mehr oder weniger großer Druck zum Besuch von Bildungsgängen mit höherwertigen Abschlusszertifikaten. Daraus resultieren wiederum negative Auswirkungen für die Hauptschule. Sie leidet unter einem negativen Image, wodurch sich die Chancen der Hauptschulabsolventen, einen - dualen - Ausbildungsplatz ihrer Wahl zu erhalten, extrem verschlechtert haben. Kutscha (1996, S. 138) bezeichnet die Hauptschulen daher als *„eindeutige Verlierer der einseitig expansiven Bildungsreform“*. Er verweist zudem darauf, dass auch die Ausbildungsbetriebe, insbesondere des Handwerks, die Folgen spüren, da ihnen seiner Aussage nach der Nachwuchs fehlt.

²¹⁵ Vgl. hierzu beispielsweise Kutscha 1996, S. 139 ff.

²¹⁶ Als eine Auswirkung der „Verschulungsdebatte“ kann auch beispielsweise die vom Bundesministerium für Wirtschaft 1972 erlassene so genannte „Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungs-Verordnung“ angesehen werden. Sie ermöglichte zusammen mit der korrespondierenden Rahmenvereinbarung der KMK die Einrichtung des Berufsgrundbildungsjahres als „Grundstufe“ der Berufsschule. Dabei sollte das in der

Der Ansatz entsprach jedoch von seinen Grundsätzen her der europäischen Ausrichtung auf vollzeitschulische Bildungsmodelle. Es könnte daher angenommen werden, dass das mangelhafte Engagement der deutschen Akteure für die duale Ausbildung damals beabsichtigt gewesen war, um über die europäischen Entwicklungen die „Verschulung“ der dualen Ausbildung in Deutschland voran zu treiben und zu erreichen. Führt man diese Annahme weiter aus, könnten die europäischen Trends seitens der inaktiven deutschen Akteure möglicherweise als unterstützendes Instrument für die Verschulung der dualen Ausbildung angesehen worden sein.

Es könnte jedoch auch kritisch unterstellt werden, dass die duale Ausbildung zum damaligen Zeitpunkt absichtlich abgewertet werden sollte. Die Ursache hierfür könnte auf die Stärken und den Erfolg der dualen Ausbildung insbesondere in den Bereichen der qualitativ hochwertigen, betriebs- und arbeitsmarktnahen Ausbildung und der Transition (siehe Punkt 2.2.1 und Punkt 2.2.3) zurückzuführen sein. Im europäischen Vergleich schneiden bis heute weder schulische noch marktorientierte Berufsbildungssysteme ähnlich gut ab. In dieser Hinsicht wäre es möglich, dass sich die Einstellung der europäischen Ebene bzw. bestimmter europäischer Akteure selber und/oder der Einfluss nationaler Akteure auf die europäische Ebene ausgewirkt haben. Um eine Aufwertung des „eigenen“ oder bevorzugten nationalen Bildungssystems vorzunehmen, muss eine Abwertung der erfolgreicherer Variante erfolgen. Denkt man diese Annahme weiter, könnte ggf. eine Schädigung der deutschen (industriellen) Wirtschaft beabsichtigt gewesen sein. Deren Erfolg beruht bis heute zu einem großen Teil auf den über die duale Ausbildung gut ausgebildeten Fachkräften auf mittlerem Qualifikationsniveau.

Für die aufgeführten Annahmen konnten in den ausgewerteten Dokumenten jedoch keine Belege gefunden werden. Aufgrund der tatsächlich erfolgten Unterbewertung der dualen Ausbildung kann allerdings der Rückschluss gezogen werden, dass die deutschen Akteure bzw. generell die Vertreter dualer Berufsbildungssysteme – z.B. aus Österreich, Dänemark und den Niederlanden – ihre Interessen bzw. die Belange und Besonderheiten der dualen Ausbildung nicht oder nicht ausreichend überzeugend und durchsetzungsfähig in die Entwicklung des Entsprechungsverfahrens eingebracht hatten.

Feuchthofen (1991, S. 267) stellte fest, *„dass es weder Wirtschaft noch Staat gelungen ist, das deutsche Modell der Berufsausbildung genügend transparent zu machen oder gar adäquat zu verkaufen“*. Dies galt zumindest bis ca. Mitte der 1990er Jahre. Statt frühzeitig Einfluss zu nehmen, wurde nach Aussage des Autors eine deutsche Haltung praktiziert, die immer erst auf konkrete Vorschläge der Europäischen Kommission wartete und dann völlig überrascht schien, dass diese nicht ausging *„vom selbstverständlich besten, nämlich deutschen Modell“* (Feuchthofen 1991, S. 268). Angesichts dieser zugrunde liegenden passiven, reaktiven Haltung der deutschen Akteure liegt der Rückschluss nahe, dass hierin ein Zusammenhang zu den negativen Auswirkungen der europäischen Berufsbildungspolitik zu sehen ist.

Berufsschule abzuleistende Berufsgrundbildungsjahr als Pflicht-Bestandteil der dualen Ausbildung etabliert werden. Die Umsetzung lag aufgrund der Kulturhoheit in der Verantwortung der Länder. Nur wenige Länder wie z.B. Niedersachsen versuchten jedoch eine flächendeckende Einführung des Berufsgrundbildungsjahres. Letztendlich ist dieser Versuch der strukturellen Neugestaltung der dualen Ausbildung am Widerstand insbesondere der Arbeitgebervertreter gescheitert (Kreysing 2003, S. 133 ff.)

Die Einsicht, dass die europäische Berufsbildungsdiskussion in Deutschland zu reaktiv angelegt und von deutscher Seite zu wenig für positive Handlungsvorschläge und Alternativen beigetragen wurde, führte Mitte der neunziger Jahre zu einem grundsätzlichen Haltungswechsel. Dieser Aspekt wird in Punkt 4.2.2 aufgegriffen.

4.1.3 Internationaler Vergleich: Die Einstufung berufsbezogener Bildungsabschlüsse in der International Standard Classification of Education

Zum Vergleich sei an dieser Stelle auf die so genannte ISCED 1997, die „International Standard Classification of Education“, der UNESO hingewiesen. Sie geht aus der ISCED 1975²¹⁷ hervor und stellt ein Werkzeug im Bereich der vergleichenden, internationalen Bildungsstatistik dar. Hierfür bietet sie einen einheitlichen Rahmen mit sechs Niveaustufen bzw. Level (Level 0 = Vorschulerziehung bis Level 6 = Hochschulausbildung) (UNESCO 1997, S. 13; BIBB 2002, S. 3). Die ISCED 1997 klassifiziert grundsätzlich Bildungs- und Ausbildungsprogramme der nationalen Bildungssysteme, ein Bezug zu Berufen liegt dabei nicht zugrunde (Sellin 2002, S. 115). Prinzipiell soll der Inhalt der Programme erfasst werden. Da jedoch die Inhalte von Programmen im internationalen Vergleich selten genauer bekannt sind, operiert die ISCED 1997 mit Haupt- und Hilfskriterien, die den Inhalt umschreiben (Borkowsky 1999, S. 49).²¹⁸ Schneeberger (2006, S. 4) bezeichnet die ISCED 1997 als Versuch, vertikale Bildungsstrukturen international abzubilden.

Mit Bezug zur Berufsbildung wurde die ISCED 1997 dahingehend revidiert, dass berufliche Bildungsgänge differenzierter abgebildet werden können, indem zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Programmen unterschieden wird. Dies stellt einen wesentlichen Unterschied zum europäischen Klassifizierungssystem im Entsprechungsverfahren von 1985 dar. Die Differenzierung erfolgt in der ISCED 1997 über Zusätze, ob die Programme zum Hochschulbereich (**A**), zur Höheren Berufsbildung (**B**) oder zum Übertritt in das Erwerbsleben (**C**) führen. Die klassifikatorisch-deskriptiv ausgerichtete ISCED 1997 erkennt im Rahmen dieser Differenzierung an, dass Wissensvermittlung und Anerkennung nicht lediglich über den Besuch von formalschulischen Bildungsmaßnahmen erfolgen, sondern auch über berufliche Arbeitserfahrung als Bestandteil formaler Qualifizierung, wie es z.B. im dualen Ausbildung in Deutschland der Fall ist. *„Aus diesem Grund werden Meister, Techniker und Facharbeiterabschlüsse im Hinblick auf ihre vertikale Einordnung parallel mit postsekundären und hochschulischen Studiengängen eingeordnet“* (Rauner/Grollmann 2004, S. 462).

Insgesamt ergibt sich über die ISCED 1997 eine vergleichsweise komplexe Klassifizierung, die jedoch - im Unterschied zum Entsprechungsverfahren von 1985 - eine parallele und damit gleichwertige(re) Bewertung von allgemeinbildenden und berufsbildenden

²¹⁷ Borkowsky (1999, S. 48) hebt als Pionierleistung der ISCED 1975 die erstmalige verbindliche Definition von Bildung sowie von Bildungsstufen und -feldern für die Erstellung von internationalen Statistiken hervor.

²¹⁸ Schneeberger (2006, S. 4) kritisiert die Verwendung der Hilfskriterien wie Zugangsvoraussetzungen, Mindestalter, Ausbildungsdauer aufgrund der mangelnden Erfassung der Inhalte der Ausbildungsgänge. Aus seiner Sicht ergibt sich hierüber das Hauptproblem der vertikalen Bildungsstatistik im internationalen Vergleich, da „unter der Hand“ formale Bildungskategorien zu Qualifikationskategorien werden, die mit der faktischen vertikalen Struktur der Qualifikationen in einzelnen Ländern nicht übereinstimmen. Der Autor zieht hinsichtlich der Anforderungen an ein europäisches Klassifizierungssystem folgenden Schluss: *„Europäische Qualifikationsniveaus brauchen daher mehr als formale Bildungslevelvergleiche: Ohne Bezug auf berufliche Funktionen und Verantwortungen, die für bestimmte Bildungsgänge typisch sind, sind keine realistischen Konzepte zu erwarten“*.

Ausbildungsvarianten ermöglicht.²¹⁹ Die folgende Abbildung gibt die Einteilung der Bildungsstufen in Deutschland nach ISCED wieder:

Abbildung 6: Bildungsstufen in Deutschland nach ISCED 1997

ISCED 1997 Niveaustufen		Bildungsstufen in Deutschland
Stufe 0	Vorprimarstufe	Kindergarten
Stufe 1	Primarstufe	Grundschule
Stufe 2	Sekundarstufe I	Hauptschule, Realschule, Gymnasium (Klassen 5-10), Berufsaufbauschule, Berufsvorbereitungsjahr
Stufe 3	Sekundarstufe II	Gymnasium (Klassen 11-13), Fachoberschule, Duales Ausbildungssystem, Berufsfachschule 3A, 3B
Stufe 4	Postsekundare, nicht tertiäre Stufe	Berufs-/ Technische Oberschule, Fachoberschule, Kombination aus zwei Berufsbildungsmaßnahmen nach ISCED 3B 4A, 4B
Stufe 5	Tertiärer Bereich - Phase I	Universität, Fachhochschule, Fachschule, Fachakademie - Schulen des Gesundheitswesens 5A, 5B
Stufe 6	Tertiärer Bereich - Phase II	Promotion, Habilitation

Quelle: BMBF 2003a, S. 8.

In diesem Klassifizierungssystem werden Abschlüsse einer dualen Berufsausbildung auf Level 3 eingestuft. ISCED Level 3 wird definiert als eine Ausbildung nach der Basisausbildung; die Kompetenzen der SEK I werden als Minimum vorausgesetzt. In ISCED 3A und ISCED 3B klassierten Programmen muss die theoretische Dauer - kumulativ - mindestens drei Jahre betragen. Duale Ausbildungsabschlüsse finden sich in der Regel auf dem ISCED Level 3B wieder. Durch den Zusatz (**B**) - Programme zur höheren Berufsbildung - kommt deutlich zum Ausdruck, dass die duale Ausbildung den Anschluss an die Hochschulbildung nicht ermöglicht. Damit wird dokumentiert, dass eine entsprechende Durchlässigkeit nicht gegeben ist.

Übergreifend weist das BMBF (2003a, S. 9) zudem darauf hin, dass das deutsche Bildungssystem sich in der ISCED-Systematik nur in sehr grober Annäherung abbilden lässt. Es begründet die Schwierigkeiten über die im deutschen Bildungssystem vorliegenden vielfältigen (Weiter-) Bildungsmöglichkeiten. Zwar entscheiden nach Aussage des BMBF in Deutschland maßgeblich die formal erworbenen Berechtigungen der zuletzt besuchten Bildungsinstitution über die Zugangsmöglichkeiten zu nachfolgenden, höheren Bildungsgängen. Das Ministerium verweist jedoch auch auf die vielen Varianten, diese vorgeprägten Weiterbildungswege durch zwischengeschaltete oder kombinierte Bildungsgänge zu korrigieren. *„Die Vielfalt dieser Möglichkeiten (...) lässt sich in der ISCED-Systematik nicht voll erfassen“* (BMBF 2003a, S. 9).

²¹⁹ Schneeberger (2006, S. 3) kritisiert jedoch, dass der über die ISCED erfolgende formale Bildungslevelvergleich ohne Bezug auf Qualifikationsstandards nicht valide sei.

4.1.4 Die Orientierung der EU an schulischen Bildungsmodellen für ein europäisches Klassifizierungssystem – die Richtlinie für die Anerkennung von Befähigungsnachweisen aus dem Jahr 2005

Trotz der vorgebrachten Kritik am Entsprechungsverfahren von 1985 und der Entwicklungen auf internationaler Ebene räumt die EU schulisch orientierten Bildungssystemen nach wie vor eine hohe Priorität ein.

Entsprechendes erfolgte im Rahmen der 2005 erlassenen Richtlinie für die Anerkennung von Befähigungsnachweisen (Europäisches Parlament und Rat 2005). Es handelt sich hierbei um eine Regelung für reglementierte Berufe²²⁰ zur Gewährleistung der EU-Freizügigkeits-Grundrechte nach Artikel 39 ff. EGV, d.h. nicht um den Bereich der europäischen Berufsbildungspolitik nach Artikel 150 EGV. Mit der Richtlinie verbanden unterschiedliche deutsche Akteure kontraproduktive und konfliktreiche Auswirkungen für die duale Ausbildung in Deutschland, die im Folgenden betrachtet werden.

Im März 2002 hatte die Europäische Kommission einen Vorschlag für eine neue einheitliche Richtlinie für die gegenseitige Anerkennung von Berufsabschlüssen reglementierter Berufe vorgelegt. Der Vorschlag ging wie das Entsprechungsverfahren von 1985 von einem fünfstufigen Schema aus, dessen Zertifizierungstypen ebenfalls auf die schulische Bildungsdauer ausgerichtet waren. Es wurde ein schulisch ausgerichtetes Hierarchiemodell zur Diskussion gestellt. Dem Vorschlag der Europäischen Kommission zur Richtlinie hatten Deutschland und Griechenland nicht zugestimmt (Rauner 2006b, S. 45). Die Richtlinie über die Anerkennung von Berufsqualifikationen wurde trotz der bestehenden Ablehnung am 07.09.2005 durch den Rat und das Europäische Parlament (2005) erlassen.²²¹

Die folgende Darstellung visualisiert die festgelegten Qualifikationsniveaus.

²²⁰ Zur Definition von reglementierten Berufen siehe Punkt 3.2.1.

²²¹ Für die Beschlussfassung im Bereich der EU-Freizügigkeit ist Einstimmigkeit nicht erforderlich; eine einfache Mehrheit reicht aus (Artikel 40, Artikel 47 und Artikel, 55 EGV; vgl. auch Rauner 2006b, S. 45). Nach Ablauf der Umsetzungsfrist am 20. Oktober 2007 wird die Richtlinie die 15 so genannten Einzelrichtlinien ersetzen, die gegenwärtig in diesem Bereich existieren. Es werden dabei mehrere Änderungen der geltenden Vorschriften eingeführt, darunter eine größere Liberalisierung der Erbringung von Dienstleistungen, ein stärkerer Automatismus der Anerkennung von Qualifikationen und eine größere Flexibilität bei der Aktualisierung der Richtlinie. Mit der neuen Richtlinie erfolgt die erste umfassende Aktualisierung des gemeinschaftlichen Systems für die Anerkennung reglementierter Berufe seit seiner Schaffung vor vierzig Jahren; vgl. http://ec.europa.eu/internal_market/qualifications/future_de.htm.

Abbildung 7: Vereinfachte Darstellung der Qualifikationsniveaus für die Anerkennung von Berufsqualifikationen

Niveau	Merkmale
Niveau a)	Befähigungsnachweis, den eine zuständige Behörde des Herkunftsmitgliedstaats ausstellt <ul style="list-style-type: none"> i) entweder aufgrund einer Ausbildung (ohne Zeugnis oder Diplom im Sinne von b, c, d oder e) oder einer Prüfung ohne vorhergehende Ausbildung oder aufgrund der Ausübung des Berufs (3 Jahre Vollzeit oder innerhalb von 10 Jahren als Teilzeitbeschäftigung) ii) oder aufgrund einer allgemeinen Schulbildung von Primär- oder Sekundarniveau, die „Allgemeinkenntnisse“ bescheinigt
Niveau b)	Zeugnis nach Ausbildung auf Sekundarschulniveau <ul style="list-style-type: none"> i) entweder aufgrund einer allgemeinbildenden Sekundarausbildung + fachlicher Ergänzung (verschiedene Varianten) ii) oder aufgrund einer technischen oder berufsbildenden Sekundarausbildung u.a.
Niveau c)	Diplom nach Abschluss <ul style="list-style-type: none"> i) einer zumindest 1-jährigen postsekundären Ausbildung oder einer Teilzeitausbildung von entsprechender Dauer u.a. ii) oder eines „besonders strukturierten Ausbildungsgangs“ (in Anhang II der Richtlinie aufgeführt)
Niveau d)	Diplom nach zumindest 3jähriger und höchstens 4jähriger Ausbildung an Universität oder gleichwertiger Ausbildung (oder Teilzeitausbildung von entsprechender Dauer) sowie der Berufsausbildung, die gegebenenfalls neben dem Studium gefordert wird
Niveau e)	Nachweis einer postsekundären Ausbildung von mindestens 4 Jahren

Darstellung in Anlehnung an Artikel 11 der Richtlinie über die Anerkennung von Berufsqualifikationen (Europäisches Parlament und Rat 2005, S. 31 f.)

Ausschlaggebend für die Einstufung in diese Systematik ist der Anteil an einer zugrunde liegenden schulischen bzw. akademischen Qualifizierung. Anteile oder Phasen praktischer, auf Arbeitserfahrungen beruhender Qualifizierung werden nicht gleichwertig berücksichtigt. Sie spielen für die Einteilung keine Rolle, bilden jedoch den Hauptteil der dualen Ausbildung Deutschlands. Aufgrund der maßgeblichen Berücksichtigung des schulischen Gesamtanteils werden duale Ausbildungsabschlüsse dem Niveau b), d.h. der zweiten Niveaustufe zugeordnet. Niveau b II) beinhaltet als einzige Stufe Abschlüsse berufsbildender Sekundarausbildung; in Niveau d) als vierter Stufe wird auf die studienbegleitende Berufsbildung abgestellt.

Die Richtlinie über die Anerkennung von Berufsqualifikationen definiert den Übergang von der zweiten zur dritten Stufe primär durch den Übergang von einer Sekundar- zu einer Postsekundarbildung. Daher wird laut Rauner (2006b, S. 46) die duale Berufsausbildung Deutschlands durchgängig der Sekundarausbildung zugeordnet, *„obwohl sie nach der Beschreibung der fünf Stufen – insbesondere im Hinblick auf die im Arbeitsprozess einzunehmende Tätigkeit – ebenso der dritten oder gar der vierten Qualifizierungsstufe zugeordnet werden könnte.“* Als Konsequenz kommt es zu einer *„deutlichen Unterbewertung der dualen Formen berufsqualifizierender Ausbildungsgänge sowie – umgekehrt – zu einer durchgängigen Überbewertung von akademischen bzw. schulischen Abschlüssen, die nicht selten in ihrer Qualität hinter einer qualifizierten dualen Berufsausbildung zurückfallen“* (Rauner 2006b, S. 49).

Das BMBF (2006, S. 24 f.) hielt zusammenfassend fest, dass *„in der fünfstufigen Systematik der Europäischen Anerkennungsrichtlinie für reglementierte Berufe keine kompetenzangemessene Verortung deutscher dualer Aus- und Fortbildungsabschlüsse erzielt werden konnte“*.

Die deutschen Sozialpartner kritisierten die Richtlinie zur Anerkennung von Berufsqualifikationen in ihren jeweiligen Stellungnahmen heftig (BMBF 2004, S. 31). Die Arbeitnehmervertreter bemängelten dabei beispielsweise, dass die Richtlinie im damaligen Berufsbildungsbericht 2004 gänzlich unerwähnt blieb.

Der DGB (2004, S. 8) vermerkte, dass die im Bereich der EU-Freizügigkeit erlassene Richtlinie automatisch in den Geltungsbereich der nationalen Berufsbildung eingriff. Damit sprach der DGB die absichtlich oder beiläufig genutzten „Umwege“ der europäischen Politik bzw. die Verflechtungen der Politikbereiche und entsprechende Interdependenzen an. Aus der Umsetzung der Richtlinie resultierte laut DGB als Folgewirkung der Unterbewertung das Absinken der Attraktivität beruflicher Ausbildung insgesamt; er befürchtete *„mittelfristig den Verlust einzigartiger und auch wirtschaftlich unverzichtbarer Qualitätsstandards (duale Lernorte, Handlungskompetenz und Praxisnähe der Ausbildung)“*. Unter diesem Aspekt lehnte der DGB die Richtlinie zur Anerkennung von Berufsqualifikationen daher ab.

Mit dem Slogan „Deutsche Berufsausbildung in Europa nicht unter Wert verkaufen!“ erklärten der DIHK, der Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH) und die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) in einer gemeinsamen Presseerklärung (DIHK 2005) ihre Ablehnung der Richtlinie. Die Kritik der Wirtschaftsverbände richtete sich vor allem gegen die vorgesehene Einstufung von Berufen in fünf Qualifikationsniveaus. Ihrer Meinung nach würden die qualitativ hochwertigen deutschen dualen Berufsabschlüsse mit ihrem starken Fokus auf berufliche Handlungsfähigkeit völlig ungerechtfertigt auf der 2. Niveaustufe eingeordnet.

Trotz der Beschränkung des Geltungsbereichs der Richtlinie auf reglementierte Berufe befürchteten die Wirtschaftsverbände eine negative Auswirkung auf alle dualen Ausbildungsberufe. Die Wirtschaftsverbände erachteten es als möglich, dass z.B. ein deutscher Mechatroniker in einem anderen EU-Mitgliedsland nur wie ein Angelernter eingestuft und bezahlt werden könnte (DIHK 2005, S. 1).

4.1.5 Bewertung der Auswirkungen der europäischen Orientierung an schulischen Bildungsmodellen über die Richtlinie über die Anerkennung von Berufsqualifikationen und über das Entsprechungsverfahren auf die duale Ausbildung in Deutschland

Hinsichtlich der Bewertung der Auswirkungen auf die duale Ausbildung in Deutschland muss beachtet werden, dass sich die Richtlinie auf reglementierte Berufe bezieht. In keinem EU-Mitgliedsland sind sämtliche im Rahmen einer dualen Ausbildung in Deutschland erworbenen Berufsabschlüsse reglementiert. Jedes Mitgliedsland regelt grundsätzlich für seinen nationalen Geltungsbereich, welcher Beruf entsprechend den nationalen Rahmenbedingungen und Bestimmungen reglementiert wird.²²²

²²² Eine Auflistung der reglementierten Berufe nach Ländern kann auf der Internetseite der Europäischen Kommission abgerufen werden, siehe http://ec.europa.eu/internal_market/qualifications/regprof/regprofs/dsp_bycountry.cfm.

In Deutschland sind beispielsweise insgesamt 57 Berufe reglementiert, in Großbritannien 156 Berufe und in Österreich 166 Berufe. Zu unterscheiden ist dabei einerseits das System der automatischen Anerkennung von Qualifikationen für Berufe mit harmonisierten Ausbildungsanforderungen. Darunter fallen die derzeit noch bestehenden 15 Einzelrichtlinien für Ärzte, Pflegepersonal, Hebammen, Zahnärzte, Veterinärmediziner, Pharmazeuten sowie Architekten. Die Aufzählung macht deutlich, dass es sich nicht um duale Ausbildungsberufe handelt. Für die übrigen reglementierten Berufe besteht andererseits das System der gegenseitigen Anerkennung, *„d.h. eine Person, die zur Ausübung eines bestimmten Berufes in einem Mitgliedsstaat qualifiziert ist, ist auch in einem anderen Mitgliedsstaat zur Ausübung dieses Berufs berechtigt“* (Europäische Kommission 2006a, S. 5). Aktuell fallen rund 800 Berufe in einem oder mehreren EU-Mitgliedsländern in diese Kategorie. So sind z.B. die in Deutschland im Rahmen einer dualen Ausbildung erlernten Berufe des Dachdeckers und Mechatronikers (konkret für Elektromaschinenbau und Automatisierung sowie weiterer Fachrichtungen) in Österreich reglementiert. Wurde der deutsche Abschluss in Österreich nach dem entsprechend vorgesehenen nationalen Verfahren formal anerkannt, steht der Ausübung in Österreich nichts mehr im Wege.

Anscheinend gehen die Sozialpartner in Deutschland davon aus, dass die Einstufungen der reglementierten Berufe auch für nicht reglementierte duale Ausbildungsabschlüsse angewendet oder zumindest vergleichsweise herangezogen werden (siehe Punkt 4.1.4). Generell gilt jedoch, dass bei nicht-reglementierten Berufen Angebot und Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt über die Einstellungschancen und über die Konditionen - im Rahmen der nationalen arbeits- und sozialrechtlichen Bestimmungen - entscheiden. Fraglich ist, ob ein Arbeitgeber in einem anderen EU-Mitgliedstaat die Richtlinie als Bewertungsmaßstab nutzt und eine entsprechende Übertragung bzw. Verbindung bei der Einstufung von dualen Ausbildungsabschlüssen vornimmt. Ein entsprechendes Handeln erscheint eher unwahrscheinlich, da die Richtlinie einerseits nach wie vor in ihrer Anwenderfreundlichkeit - etwa hinsichtlich der Verständlichkeit und des Bekanntheitsgrades in der Praxis - als problematisch einzustufen ist. Andererseits ist generell nicht ohne weiteres nachvollziehbar, warum Arbeitgeber die auf reglementierte Berufe bezogene Richtlinie auf andere bzw. alle Berufe übertragen und damit anwenden sollten.

Zur Klärung dieser für die Bewertung und Einstufung der dualen Ausbildung im europäischen Kontext bedeutenden Frage wären eine spezielle Untersuchung bzw. Erhebung und ggf. weitere Forschungsarbeiten notwendig.

Nicht von der Hand zu weisen ist die negative Signalwirkung für praxisorientierte, auf Berufserfahrung beruhende Ausbildungsabschlüsse, die von der Richtlinie über die Anerkennung von Berufsqualifikationen ausgeht. Die niedrigere Einstufung und somit erfolgende Unterbewertung dualer Ausbildungsabschlüsse lässt diese im europäischen Vergleich unattraktiver erscheinen. Prinzipiell besteht damit die Möglichkeit, dass ihnen ein schlechteres Image zugesprochen wird. Es könnten in diesem Zusammenhang Rückschlüsse auf eine mindere Qualität gezogen werden. In den Stellungnahmen sowohl der Politik als auch der Sozialpartner wird die Sorge deutlich zum Ausdruck gebracht, dass ein Absolvent einer deutschen dualen Ausbildung in anderen Mitgliedstaaten unter dem realen Niveau seiner - in Deutschland im Rahmen einer dualen Ausbildung - erworbenen Qualifikation eingestuft und entsprechend bezahlt wird.

Es geht daher um die Auswirkungen hinsichtlich des Stellenwertes, des Ansehens und der Attraktivität der deutschen dualen Ausbildung und entsprechender Abschlüsse in der EU wie auch im weltweiten Vergleich. Gleichzeitig geht es jedoch auch um Auswirkungen hinsichtlich der Entlohnung bzw. tarifpolitischen Einordnung. Es ist naheliegend, dass die entsprechenden Interessenvertreter die möglichen bzw. befürchteten unerwünschten Rückwirkungen für die duale Ausbildung in Deutschland vermeiden möchten.

Das eigentliche Problem der niedrigen Einstufung kann jedoch auf die fehlende Differenzierung innerhalb des deutschen Bildungssystems zurückgeführt werden. Das europäische Stufensystem gruppiert Qualifikationen um die mittlere Stufe 3. Die Stufe 3 steht dabei für den Erwerb der allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung, der als Abschluss der SEK II angesehen wird. Bezogen auf das deutsche Bildungssystem stünde das „Abitur“ als allgemeine Hochschulzugangsberechtigung im Mittelpunkt.

Da mit den meisten dualen Ausbildungsabschlüssen keine Hochschulzugangsberechtigung erworben wird, zählen sie zur Stufe 2. Der Schlüssel für eine adäquate Einstufung läge somit in der seit langem beabsichtigten und immer wieder geforderten Realisierung der Durchlässigkeit zwischen der dualen Ausbildung und der Weiter-, bzw. Hochschulbildung. Mit anderen Worten bedingt die Abgrenzung des dualen Ausbildungssystems vom restlichen Bildungssystem in Deutschland die Unterbewertung. Folglich werden duale Ausbildungsabschlüsse aufgrund interner Systemprobleme bzw. –grenzen im europäischen Vergleich benachteiligt. Die berufliche Bildung im dualen System in Deutschland ist weder voll in das staatliche Bildungssystem integriert noch sind Aufstiegsmöglichkeiten gesetzlich verankert. Hier besteht ein wesentlicher Unterschied zu anderen europäischen Ländern mit dualen Ausbildungsstrukturen in der Berufsbildung. Beispielsweise haben die Schweiz und Österreich entsprechende Schritte schon früher unternommen (Rothe 2004, S. 104). Rothe (2004, S. 105) fasst wie folgt zusammen: *„Zuständig für eine adäquate Einstufung der deutschen Zertifikate ist aber nicht die EU-Kommission, sondern Deutschland selbst. (...) Deutschland selbst ist gefordert, die Berufsbildung nach Stufen mit klaren Vorgaben zum Zugang, zum Abschlussniveau und zum direkten Übergang in gehobene und höhere Bildungsgänge so zu differenzieren, dass die nachwachsende Generation – ohne Warteschleifen und Mehrfachbesuche von SEK II-Formen – zügig ins Beschäftigungssystem integriert wird und aufsteigen kann“*

Kritisch betrachtet könnte man aus den Hinweisen auf die kontraproduktiven, konfliktreichen Konsequenzen der europäischen Berufsbildungspolitik bzw. der europäischen Politik zur Gewährleistung der Arbeitnehmerfreizügigkeit für die duale Ausbildung den Rückschluss ziehen, dass von den systemimmanenten Mängeln abgelenkt werden soll oder diese zumindest nicht als ursächlich angesehen werden. Vielmehr wird die ungenügende Beachtung der Besonderheiten der dualen Ausbildung auf europäischer Ebene beklagt. Rothe (2004, S. 104) erkennt in den Forderungen des BIBB-Hauptausschusses nach pauschaler Anhebung der Einstufung dualer Ausbildungsabschlüsse in der europäischen Klassifizierungssystematik eine gewisse Ratlosigkeit. Seiner Meinung nach hätte spätestens mit dem Fünf-Stufensystem des Entsprechungsverfahrens von 1985 die aus dem „undifferenzierten Block“ der dualen Ausbildungsabschlüsse erwachsende Problematik bekannt sein müssen.

Aus dieser Perspektive könnte in der schulischen Orientierung der europäischen Ebene ein für die duale Ausbildung und das deutsche Bildungssystem insgesamt konstruktives Potential ruhen. Dieses ergibt sich auch aus dem Vergleich mit den Möglichkeiten in anderen Mitgliedstaaten, wodurch Reform- und Verbesserungsbedarf sichtbar(er) werden. Allerdings ergeben sich über Vergleiche gleichzeitig auch ein „Ranking“ der nationalen Bildungssysteme und damit eine Wettbewerbssituation. Einem niedrigen Ranking oder festgestellten Schwächen des nationalen Bildungssystems kann wiederum mit protektionistischen Maßnahmen begegnet werden. Durch dieses Verhalten wird der über die Vergleiche von außen wirkende Druck abgemildert bzw. von ihm abgelenkt. Die deutschen Reaktionen zum Entsprechungsverfahren von 1985 und zu der Richtlinie über die Anerkennung von – reglementierten – Berufsabschlüssen erwecken den Anschein, dass Deutschland „sein“ duales Ausbildungssystem entsprechend schützt.

Es sei bereits an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass vergleichende Instrumente wesentliche Bestandteile der seit dem Jahr 2000 im Bereich der europäischen Berufsbildungspolitik eingeführten OKM sind. Sie zielen auf die Eigen-Evaluation der nationalen Bildungssysteme zum Zweck der Betonung der ermittelten Stärken und Verbesserung der festgestellten Schwächen. Die mit dieser Methode verbundenen Auswirkungen auf die duale Ausbildung Deutschlands werden an späterer Stelle behandelt.

4.1.6 Die Orientierung der EU an schulischen Bildungsmodellen im Rahmen der EQF/ECVET-Systematik

Hinsichtlich des europäischen Vergleichs von Ausbildungsabschlüssen verfolgt die europäische Berufsbildungspolitik mit den Instrumenten EQF und ECVET einen neuen Ansatz.²²³ Wie in Punkt 3.1.3 erläutert, sollen beide Instrumente „output-orientiert“ auf Kompetenzen und Lernergebnissen aufbauen. Für die Einordnung von Abschlüssen sollen nicht Lernorte bzw. Zugangsregeln wie z.B. Schulabschlüsse, sondern die tatsächlich vorhandenen Fähigkeiten entscheidend sein. Allerdings kritisiert das BIBB, dass die Klassifizierungssystematik im EQF an kognitiven Kompetenzen ausgerichtet sei. Laut BIBB (2005, Punkt 5) besteht im EQF Entwurf bei den vorgeschlagenen Deskriptoren der Kompetenzniveaus eine *„Überbetonung kognitiver Kompetenzelemente, die zu einer Höherbewertung der schulischen Lernergebnisse im Vergleich zu den betrieblichen führt“*. Es sollte laut BIBB jedoch keinerlei Prädominanz für bestimmte, z.B. kognitive bzw. akademische Lernergebnisse geben. Aus Sicht des BIBB (2006c, Punkt 4) ist *„besonders darauf zu achten, dass keine Schwerpunkte auf kognitives Wissen gesetzt werden“*. Stattdessen sollen *„praktische Kenntnisse und Fertigkeiten (Berufserfahrung) einen höheren Stellenwert erreichen, als ihnen bislang mit den vorgeschlagenen Deskriptoren zukommt“* (BIBB 2005, Punkt 5). Für das BIBB gilt es als Schlussfolgerung zu prüfen, ob die Deskriptoren des EQF mit den Rahmen- und Ordnungsbedingungen des deutschen dualen Systems in der didaktischen Parallelität der Lernorte „Praxis“ und „Berufsschule“ kompatibel sind. Die deutsche Seite will darauf hinwirken, dass auf allen Niveaustufen des EQF schulisch-akademische und berufliche Qualifikationen/Kompetenzen Platz finden (Hanf/Rein 2006, Punkt 2).

²²³ Der EQF umfasst dabei nicht die Anerkennung reglementierter Berufe, die weiterhin über die entsprechende Richtlinie (Europäisches Parlament und Rat 2005; siehe auch Punkt 4.1.4) geregelt ist (Europäische Kommission 2006a, S. 15, Nr. 9).

Die Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft (2005, S. 2) äußern in ihrer Bewertung des EQF die gleiche Kritik.²²⁴ Ihrer Meinung nach müssen beschäftigungsnahe Qualifizierungsprozesse gegenüber schulischen Systemen adäquat berücksichtigt werden. Sie stellen fest, dass die im EQF-Vorschlag der Europäischen Kommission als „ergänzende und erläuternde Information“ beigefügte Tabelle 2 „*die schulischen Systeme im Vergleich zu den beruflichen Systemen begünstigt*“ (Spitzenverbände der Wirtschaft 2005, S. 5). Entgegen dem „output-orientierten“, kompetenzbasierten Ansatz werden in der Tabelle Lernorte und formale Kriterien für die Einstufung zugrunde gelegt.

Ehrke (2006, S. 21) stellt als Vertreter der Gewerkschaften fest, dass die EQF-Deskriptoren mehr Berufs- und Praxisbezug brauchen. Hierin seien sich seiner Aussage nach alle deutschen „Stakeholder“ einig. Die Dominanz akademisch orientierter Deskriptoren erklärt sich laut Ehrke aus der Anlehnung an den Bologna-Prozess. Sie stammen nicht primär aus der Berufsbildung, sondern aus dem Hochschulbereich.

Erneut hat sich die EU auch in der EQF-Systematik an schulisch/akademisch ausgerichteten Bildungssystemen für die Festlegung einer gemeinsamen, europäischen Systematik orientiert. Aufgrund der weiten Verbreitung und entsprechender Erfahrungen mit schulisch erworbenen Kompetenzen, lag es - wie möglicherweise beim Entsprechungsverfahren von 1985 - nahe, dass die Europäische Kommission diese als Grundlage für die Erarbeitung des EQF-Vorschlages herangezogen hat. Damit steht sie jedoch vor der Herausforderung, die weiteren, ggf. abweichenden und/oder auf anderen Wertemaßstäben beruhenden Berufsbildungssysteme gleichberechtigt einzubeziehen. Hierzu zählt auch das duale Ausbildungssystem in Deutschland. Die in diesem Zusammenhang vorliegende mangelnde Berücksichtigung, wenn nicht gar Unter- oder Abwertung der dualen Ausbildung unterstreicht, wie bedeutend eine aktive Mitgestaltung der europäischen Prozesse ist, um eigene Interessen und Belange zu vertreten.

Der durchgeführte Konsultationsprozess zum EQF-Vorschlag gab allen Mitgliedstaaten und entsprechend eingebundenen Akteuren die Möglichkeit für nationale Stellungnahmen. Wie in Punkt 3.2.1 erwähnt, hat die Europäische Kommission (2006a) nach Auswertung der eingegangenen Stellungnahmen am 05.09.2006 einen Entwurf für eine Empfehlung zur Einrichtung eines EQFs dem Europäischen Parlament und dem Rat zur Entscheidung vorgelegt. Hinsichtlich der Beschreibung der Deskriptoren muss festgestellt werden, dass diese weitgehend unverändert aus dem Vorschlag zum Konsultationsprozess übernommen wurden. Die von den deutschen Akteuren eingereichten Änderungsvorschläge bzw. Änderungsforderungen - hier bezüglich der bemängelten Dominanz an schulisch/akademisch ausgerichteten Deskriptoren der Kompetenzniveaus - ließ die Europäische Kommission im aktuellen EQF-Entwurf eher unberücksichtigt. Das Europäische Parlament und der Rat werden laut Rein (2007, S. 1) voraussichtlich im Laufe des Jahres 2007 über den EQF-Entwurf entscheiden und eine entsprechende Empfehlung verabschieden. Der Autor weist darauf hin, dass die Mitgliedstaaten den EQF über Leonardo-da-Vinci Projekte in der Umsetzungsphase zwischen 2007 und 2009 entsprechend anwenden und testen.²²⁵ Ob und inwieweit noch Änderungen der Deskriptoren ggf. auch

²²⁴ Siehe auch Brunner/Esser/Kloas 2006, S. 15.

²²⁵ Deutschland ist gemeinsam mit Partnern aus Österreich, Bulgarien, Dänemark, Finnland und den Niederlanden sowie der Schweiz am Leonardo-da-Vinci Projekt „TransEQFrame“ beteiligt. Ein erstes Projekttreffen fand im Februar 2007 statt (Rein 2007, S. 1; Hanf/Rein 2006a, S. 19).

aufgrund von Ergebnissen der nationalen Testphasen vorgenommen werden, ist offen und bleibt abzuwarten.

Deutlich wird, dass die schulisch/akademische Ausrichtung auf europäischer Ebene eine feste, wenn nicht gar dominierende Rolle einnimmt. Wie erwähnt, könnte das Mehrheitsverhältnis an schulisch orientierten Berufsbildungssystemen in den Mitgliedstaaten hierfür ausschlaggebend sein. Auch scheint der Vorbildcharakter des Bologna-Prozesses als eine Erklärungsgrundlage zu dienen. Eine detaillierte Analyse der Ursachen könnte für die duale Ausbildung bzw. die deutsche Berufsbildungspolitik Aufschlüsse über ggf. weitere Hintergründe und Motive liefern sowie Handlungsoptionen für eine bessere Positionierung liefern. Hier liegt Potential für weitere Forschungsarbeiten.

4.1.7 Der europäische Fokus auf den Ausbau der Hochschulbeteiligung

Ein weiterer Aspekt der europäischen Berufsbildungspolitik birgt potentiell die Gefahr, sich negativ auf die duale Ausbildung auszuwirken. Es handelt sich um die Forderung der europäischen Ebene, den Anteil an Hochschulabsolventen auszubauen. Der Rat (2004, S. 18) argumentiert, dass für die Wettbewerbsfähigkeit des europäischen, wissensbasierten Wirtschaftsraums genügend Hochschulabsolventen benötigt werden, deren Qualifikationen mit den Anforderungen der Forschung und des Arbeitsmarktes übereinstimmen. Er bemängelt, dass die EU diesbezüglich und auch im internationalen Vergleich eine unzureichende Zahl von Akademikern hervorbringt. Der EU-Durchschnitt von 23% der Männer und 20% der Frauen mit einem Hochschulabschluss liegt weit hinter Japan mit 36% der Männer und 32% der Frauen und den USA mit 37% der Gesamtbevölkerung. Im Rahmen des Bologna-Prozesses²²⁶ werden auf nationaler wie europäischer Ebene Anstrengungen unternommen, um die Zahl der Hochschulabsolventen zu steigern (Rat 2006, S. 5).

Die duale Ausbildung in Deutschland stellt ein Qualifizierungsmodell auf mittlerem Bildungsniveau dar. Es werden - für den Industrie-, Handwerks- und Dienstleistungsbetrieb - Fachkräfte ausgebildet. Die europäische Forderung für einen Ausbau der Hochschulabsolventen müsste rein mathematisch bedeuten, dass der Anteil der dual ausgebildeten Fachkräfte im Umkehrschluss zumindest zum Teil quantitativ sinkt bzw. sinken muss. Hinsichtlich der quantitativen Beteiligung könnte aus dieser politischen Forderung der EU eine kontraproduktive Auswirkung für die duale Ausbildung in Deutschland resultieren.

Im europäischen Vergleich muss jedoch beachtet werden, dass dualen Ausbildungsgänge in Deutschland in ihrer Qualität und vom Anspruch her vielfach gleichzustellen sind mit Bachelor-Studiengängen in anderen Mitgliedstaaten (Rauner 2006, S. 47). Die somit erfolgende kontraproduktive Abwertung der dualen Ausbildung liegt in der nicht gegebenen oder zumindest schwierigen Vergleichbarkeit von beruflichen und akademischen Bildungsgängen. Zudem stehen kritisch ausgedrückt bestimmte akademische Bildungsgänge einiger Mitgliedsländer auf dem Niveau einer deutschen Berufsfachschule. Dies gilt

²²⁶ Erläuterungen zum Bologna-Prozess sind unter Punkt 3.2.1 aufgeführt.

beispielsweise für die Ausbildung zum Gesundheits- und Krankenpfleger.²²⁷ Provokativ formuliert deklarieren in diesem Zusammenhang aus deutscher Sicht einige Mitgliedstaaten Berufsfachschulen als Universitäten.

Die derzeitigen Rahmenbedingungen könnten die kontraproduktive Wirkung der europäischen Forderung des Ausbaus der Anzahl der Hochschulabsolventen für das duale Ausbildungssystem verstärken. Diese Annahme liegt darin begründet, dass ein dualer Ausbildungsabschluss keinen oder nur schwer einen Anschluss an das Hochschulsystem bietet. Jugendlichen mit Hochschulreife steht zwar nach einer dualen Ausbildung der Weg zur Universität oder Fachhochschule prinzipiell offen. Dieser Weg wird aufgrund der praktischen, berufsbezogenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Erfahrungen, die im Rahmen einer dualen Ausbildung gewonnen werden, auch vergleichsweise häufig als „Vorbereitung“ für ein Studium gewählt. Von Jugendlichen mit Real- oder Hauptschulabschluss hingegen kann der Weg zur Hochschule nicht „automatisch“ eingeschlagen werden. Wie in Punkt 2.1.6 dargestellt, wurden zwar im Rahmen von Reform- und Modernisierungsmaßnahmen gewisse Möglichkeiten eingeführt, um den Zugang zur Hochschule entsprechend zu öffnen. Diese sind jedoch an die Erfüllung bestimmter Voraussetzungen, Eignungsprüfungen und/oder Zusatzqualifikationen gebunden und beziehen sich zum Teil nur auf bestimmte Berufe bzw. Berufszweige. Eine systematische, strukturelle Öffnung liegt nicht vor. Erneut ist damit die mangelhafte Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen in Deutschland angesprochen. Wie erläutert beruht sie auf der strikten Trennung zwischen Allgemeinbildung und beruflicher Bildung (siehe Punkt 2.1.6 und Punkt 2.3.4).

Die europäische Forderung des Ausbaus der Anzahl der Hochschulabsolventen berührt auch die Realisierung des „Konzepts des lebenslangen Lernens“ in Deutschland. Es geht um die individuellen Weiterbildungsmöglichkeiten. Diesbezüglich wird der dualen Ausbildung vorgeworfen, zu wenig horizontale wie vertikale Verbindungslinien im Bildungssystem zu besitzen. Einige Kritiker - wie z.B. Baethge (2001, S. 60) - sprechen auch vom Sackgassen-Charakter der dualen Ausbildung.

Aufgrund dieser bestehenden Rahmenbedingungen werden sich Jugendliche vermutlich eher dafür entscheiden, die Hochschulzugangsberechtigung auf dem kürzesten Weg über die gymnasiale Oberstufe statt über die Hürde der dualen Berufsausbildung mit anschließenden Bewährungen erwerben (Kutscha 1996, S. 145 f.). Mit anderen Worten könnte die quantitative Beteiligung an der dualen Ausbildung zumindest beeinflusst wenn nicht gar eingeschränkt werden.

Diese Auswirkungen der europäischen Forderungen könnten möglicherweise verstärkt werden, wenn die EU beispielsweise finanzielle Förderangebote für die Erfüllung der Voraussetzungen und die Absolvierung von akademischen Ausbildungen anbieten würde. Gestützt wird diese Annahme dadurch, dass der nicht nur in Deutschland vorliegende Dualismus zwischen akademischer und beruflicher Bildung mit einer hohen gesellschaftlichen Wertschätzung Ersterer und einer Geringschätzung beruflicher Bildung verbunden ist (Rauner 2006a, S. 14). Mit anderen Worten „zählt“ ein akademischer Abschluss mehr, da hiermit etwa ein höherer gesellschaftlicher Status, höheres Einkommen verbunden wird (siehe Punkt 2.3.4 und Punkt 3.3.4). Der Rat (2006, S. 5) stellt fest, dass die

²²⁷ Der reglementierte Beruf des Gesundheits- und Krankenpflegers wird in Deutschland an einer staatlich anerkannten Pflegeschule ausgebildet; das gleiche gilt z.B. für Österreich. In Schweden, auf Malta und in den meisten andern europäischen Ländern erfolgt die Ausbildung hingegen über ein Studium an einer Universität (vgl. Europäisches Parlament und Rat (2005), S. 112, Anhang V2, Punkt 5.2.3).

Berufsbildung auch bei einem positiven Image noch zu häufig gegenüber der akademischen Bildung als unattraktiv empfunden wird. In den meisten europäischen Mitgliedstaaten ist die berufliche Bildung mit einem niedrigen Stellenwert und einer geringen Attraktivität behaftet. Sie dient oft als Auffangbecken für diejenigen, welche den „Königsweg“ der Allgemein- und Hochschulbildung nicht gehen bzw. nicht gehen können. Ganz allgemein schneiden berufliche Bildungsgänge im „Image-Wettbewerb“ mit akademischen Ausbildungsgängen schlechter ab.

Kritisch betrachtet besteht mit dem europäischen Ziel der Steigerung des Anteils der Hochschulabsolventen die Gefahr, dass das gleichzeitige europäische Ziel der Steigerung der Attraktivität der Berufsbildung - nicht nur in Deutschland - konterkariert wird. Beide Ziele können nur parallel bestehen und verfolgt werden, wenn die (relative) Gleichwertigkeit im Ansehen und im Stellenwert sowie die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsebenen gewährleistet sind. Diesen Aspekten wird zwar sowohl auf europäischer wie auch auf nationaler Ebene hohe politische Priorität zugesprochen, die Realisierung bzw. Umsetzung ist jedoch bislang noch nicht erfolgt.²²⁸

Zusammengefasst besitzt die Forderung der EU das Potential, sich negativ auf den Stellenwert und die Attraktivität der dualen Ausbildung im Vergleich zur Hochschulbildung auszuwirken. Dabei ist die Annahme naheliegend, dass die in Deutschland bestehenden - beschränkenden - Rahmenbedingungen in der Durchlässigkeit die Wirkung verstärken. Die Ausrichtung auf akademische Qualifizierung und die Förderung des Anteils der Hochschulabsolventen könnten daher die duale Ausbildung in Deutschland vom Stellenwert her langfristig entsprechend degradieren.

Es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass die duale Ausbildung in Deutschland nach wie vor einen hohen Stellenwert in der Gesellschaft und in der Wirtschaft besitzt. Zudem etablieren sich in Deutschland – auch aufgrund der hohen Nachfrage - mehr und mehr duale Studiengängen, deren Ansätze zumindest zum Teil auf die duale Ausbildung zurückgehen. Ebenfalls sei bereits an dieser Stelle erwähnt, dass auch die europäische Ebene über die Förderung der Lehrlingsausbildung bzw. alternierenden Ausbildung die Bedeutung der Kombination des theoretischen, schulischen Lernens mit der Ausbildung im Betrieb hervorhebt. Diese Aspekte werden unter Punkt 4.3 eingehender aufgegriffen.

Das bestehende positive Image und die damit eng verbundene Allokationsfunktion der dualen Ausbildung in Deutschland (siehe Punkt 2.3.2) könnten durch die europäische Forderung des Ausbaus der Anzahl der Hochschulabsolventen insgesamt zumindest geschwächt werden. Hierfür müssten die Forderungen sich jedoch in der deutschen Gesellschaft niederschlagen und das Bildungsverhalten des Einzelnen entsprechend beeinflussen. Neben den individuellen und gesellschaftlichen Ansichten müsste sich auch das Einstellungsverhalten der Arbeitgeber in Deutschland ändern. Die Facharbeiterebene wird in Deutschland nach wie vor zum größten Teil über die duale Berufsausbildung abgedeckt. Es erscheint eher unwahrscheinlich, dass die europäische Forderung des Ausbaus der Hochschulabsolventen kurzfristig entsprechende Auswirkungen verursachen könnte. Ob sich mittel- bis langfristig solch tiefgreifende, gravierende Veränderungen ergeben können, bleibt – auch im Rahmen des weiteren Prozesses der Schaffung eines

europäischen Bildungsraums - abzuwarten und wäre zudem ein Feld für weitere Forschungsarbeiten.

4.1.8 Die europäische Strategie der Modularisierung der Berufsbildung aus deutscher Sicht

Für bestimmte Fachkreise in Deutschland wirkt die europäische Berufsbildungspolitik bewusst darauf hin, dass sich die Strukturen der nationalen Berufsbildungssysteme hin zu einem europäischen (Berufs-)Bildungsraum verändern, der nicht mit dem dualen Ausbildungssystem kompatibel sei. Es geht dabei um die insbesondere von der Europäischen Kommission seit Anfang der 1990er Jahre empfohlene und durchgehend vertretene Strategie der Modularisierung der Berufsbildung. Wie in Punkt 3.1.3 erwähnt, stellte der Rat bereits 1992 das modular aufgebaute britische NVQ System als europäisches Vorbild klar heraus, und die Europäische Kommission sprach sich mit dem Weißbuch von 1996 deutlich für die Modularisierung der beruflichen Bildung aus. *„Die deutsche Stellungnahme zu diesem Weißbuch ist eher skeptisch geprägt und artikuliert konkrete Vorbehalte gegen dort vorgetragene Zielvorstellungen. Die Bundesregierung hatte schon 1992 erklärt, sie lehne „Module als ordnungspolitisches Instrument“ ab; in die gleiche Richtung äußerten sich die Wirtschaftsverbände“* (Euler 1998, S. 39). Die Ablehnung begründete sich maßgeblich darüber, dass die nach europäischen Vorstellungen entsprechend der NVQ-Systematik durchgeführte Modularisierung mit dem für die duale Ausbildung in Deutschland konstitutiven Berufskonzept nicht vereinbar sei. Lipsmeier versteht das Weißbuch und die Modularisierungsidee daher als Signal für eine deregulierende Sogwirkung des europäischen Integrationsprozesses. Diesem Sog könne sich das duale System über kurz oder lang nicht entziehen. Er vertritt die Auffassung, dass die unausweichlichen Entwicklungen letztendlich *„das Konstrukt „Beruflichkeit“ ad absurdum führen“* (Lipsmeier 1996 zitiert in Euler 1998, S. 40) Durch die Europäisierung der Berufsbildungspolitik wird für Lipsmeier (zitiert in Pütz 1999, S. 51) das Berufskonzept bis auf das Handwerk und überwiegend akademische Berufe für viele Berufsbereiche relativiert.²²⁹

Wie beim Entsprechungsverfahren von 1985 muss jedoch auch beim Weißbuch der Europäischen Kommission aus dem Jahr 1996 eine vergleichsweise passive Haltung der deutschen Akteure bemängelt werden. Die Bund-Länder-Kommission (BLK 1996, S. 5) stellte in dieser Hinsicht kritisch fest, dass Deutschland auf die damalige europäische Berufsbildungsdiskussion zu reaktiv antwortete. Aus Sicht der BLK wurden zu wenig positive Handlungsvorschläge unterbreitet und Alternativen verdeutlicht. Diesbezüglich befürchtete sie negative, kontraproduktive Auswirkungen für die duale Ausbildung in Deutschland. Die BLK verabschiedete daher ihrerseits den Bericht „Gemeinsame Position zur europäischen

²²⁸ Vgl. Punkt 2.1.6 und Punkt 3.1.6 hinsichtlich der Durchlässigkeit und Punkt 2.3.4 und Punkt 3.3.4 zum Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung.

²²⁹ Als Belege nennt Lipsmeier (1996 zitiert in Euler 1998, S. 40) die zunehmende Bedeutung extrafunktionaler Qualifikationen und Schlüsselkompetenzen sowie die arbeitsmarktpolitische Strategie von Mobilität, Flexibilität und Substitutionalität. Es sei diesen Annahmen widersprechend jedoch darauf hingewiesen, dass in der dualen Ausbildung in Deutschland durch Reform- und Modernisierungsmaßnahmen die Flexibilität zumindest für einzelne Berufe bzw. Berufsgruppen erhöht wurde. Kremer (2005, S. 5) zählt folgende „deutsche Flexibilisierungsinstrumente“ auf: Fachrichtungen, Einsatzgebiete, (Pflicht-)Wahlbausteine, Stufenausbildung, Anrechnungsmodelle, Zusatzqualifikationen (siehe auch Punkt 2.1.4).

Berufsbildungspolitik“.²³⁰ Dieser Bericht sollte als Grundlage für Strategiegespräch mit der Europäischen Kommission und für die Weiterentwicklung einer aktiven europäischen Berufsbildungspolitik dienen.

4.1.9 EQF und ECVET als europäische Instrumente für die Modularisierung der Berufsbildung nach dem Singularisierungskonzept

Die aktuellen europäischen Vorhaben des EQF und ECVET werden vielfach mit der - zwangsläufigen - Realisierung der britischen Modularisierungsidee verbunden. Diese Sichtweise kann darüber erklärt werden, dass EQF wie auch ECVET nach dem Vorbild der britischen der NVQ-Systematik entwickelt wurden (siehe Punkt 3.1.3 und Punkt 3.2.1). Wie erwähnt hat die britische QCA an der Erarbeitung beider Instrumente wesentlich mitgewirkt. *„Verwunderlich ist daher nicht, dass die grundlegende Idee für die Ausgestaltung des EQF an dem in Großbritannien bestehenden System ausgerichtet ist“* (Bohlinger 2007, S. 52). Die modulare NVQ-Systematik stellt quasi den Prototyp für den EQF und das ECVET dar.

Im Verständnis der NVQ-Systematik²³¹ erfolgt die Modularisierung von Berufsbildung nach dem so genannten Singularisierungskonzept. Ausbildungsgänge sind in diesem Konzept in eigenständige Teilqualifikationen zerlegt. Diese Module werden singulär nachgefragt, in variabler Folge durchlaufen sowie einzeln und unabhängig voneinander zertifiziert. Zudem können sie mehr oder weniger beliebig miteinander kombiniert werden (Ertl/Sloane 2003, S. 96 f.; Brötz 2005, S. 171).

Mit der Orientierung am britischen NVQ System verschafft die EU diesem – absichtlich oder beiläufig – einen nicht von der Hand zu weisenden Vorteil. Das gleiche gilt für die dem NVQ System ähnlichen/verwandten modularen Systeme z.B. in Schottland und Irland. Im Unterschied zu anderen Mitgliedstaaten müssen diese Länder jeweils keinen NQF erarbeiten, aufstellen und in das Bildungssystem sowie in die Wirtschaft, den Arbeitsmarkt und die Gesellschaft implementieren. Sie können auf die bestehenden und bekannten Strukturen, Verfahren sowie teils „Gewohnheiten“ zurückgreifen.

Hingegen sehen sich alle Länder ohne existierenden NQF mit der Herausforderung konfrontiert, diese teilweise als gänzlich neue und der bisherigen Ausrichtung möglicherweise entgegen gesetzte Philosophie zu entwickeln und zu etablieren. Hierzu zählt auch Deutschland. Deutschland gehört zu den Ländern mit einem institutionen- und prozessorientierten Ansatz (siehe Punkt 3.2.1). Die Bildungswege sind weitgehend verankert in bestimmten Institutionen: der Lernort z.B. Betrieb, Schule oder Universität spielt eine entscheidende Rolle. Die prinzipielle „output-Orientierung“, d.h. ein auf Kompetenzen und Lernergebnissen aufbauender Ansatz, steht hierzu im Gegensatz (Hanf/Hippach-Schneider 2005, S. 13). Die „output-Orientierung“ stellt jedoch den Kern des EQF und damit entsprechend zu entwickelnder NQF dar.

²³⁰ Unter anderen sprach sich die BLK insgesamt für eine aktive Partnerschaft aus, forderte jedoch die Beachtung bzw. Bekräftigung der vertraglich festgelegten Grundsätze (Subsidiaritätsprinzip, Harmonisierungsverbot). Sie sah die *„Vielfalt der nationalen Systeme“* bei *„Ähnlichkeit der Probleme“* als *„wertvolle Basis für Innovationen“* (BLK 1996, S. 5).

²³¹ Zur Erläuterung der britischen NVQ-Systematik siehe Punkt 3.1.3

Für die deutschen Akteure gilt es, über den NQF in gewisser Weise die Struktur der dualen Ausbildung zu verändern. Sie muss auf die neuen Parameter - Ergebnisorientierung und Kompetenzen - ausgerichtet werden. Dabei gilt es, im Rahmen des zugrunde liegenden Konsensprinzips alle Akteure bei der beschlossenen Öffnung und Ausrichtung der dualen Ausbildung auf die Europäisierung der Berufsbildung zu beteiligen. Die bisherigen Darstellungen der Positionierungen der unterschiedlichen Akteure lassen den Rückschluss zu, dass in der Erarbeitung und Einigung auf einen NQF grundsätzliches Konfliktpotential liegt.

Ergänzend sei bemerkt, dass die Systemänderung nicht nur die duale Ausbildung, sondern angesichts des beschlossenen bildungsbereichsübergreifenden Ansatzes (BMBF 2006, S. 699) das gesamte deutsche Bildungssystem betrifft.

4.1.10 Bewertung der Auswirkungen einer Modularisierung nach dem Singularisierungskonzept auf die duale Ausbildung in Deutschland

Die grundlegenden Charakteristika der Modularisierung nach dem Singularisierungskonzept stehen im Widerspruch zur Struktur und zum Verständnis der dualen Ausbildung in Deutschland. Eine Modularisierung nach dem Singularisierungskonzept entsprechend des britischen NVQ-Ansatzes über die Einführung des EQF und ECVET beinhaltet daher kontraproduktive und konfliktreiche Ansätze für die duale Ausbildung. Sie erklären sich im Wesentlichen darüber, dass eine Modularisierung nach dem Singularisierungskonzept nicht auf eine ganzheitliche Berufsausbildung mit dem Ziel der Erreichung beruflicher Handlungskompetenz ausgerichtet ist. Die einzelnen Module sind nicht im Kontext eines qualifizierten Berufsabschlusses verortet. Mit einer Fragmentierung von dualen Ausbildungsberufen in einzelne und unabhängig voneinander zertifizierbare Module nach dem Singularisierungskonzept würde letztendlich das für die duale Ausbildung konstitutive Berufskonzept aufgelöst werden (Brötz 2006, S. 170). Alle an der Berufsbildung in Deutschland beteiligten Akteure sind sich jedoch einig, dass das Berufskonzept als konstitutives Merkmal der dualen Ausbildung zu wahren ist.

In diesem Zusammenhang muss aber grundsätzlich darauf hingewiesen werden, dass das Berufskonzept in Deutschland einem Bedeutungswandel²³² unterliegt, „*der es erschwert, berufsbildungspolitische Stellungnahmen bestimmten Positionen eindeutig zuzuordnen*“ (Kutscha 2006, S. 106).

Wie in Punkt 2.1.4 erwähnt, wurde das Berufskonzept etwa vom Bundestag im Rahmen der BBiG Reform 2005 bestätigt und entsprechend festgeschrieben. Die deutschen Sozialpartner bekennen sich zum Berufskonzept und stehen hierfür ein. Entsprechendes erfolgte in den Stellungnahmen vom DGB (2005, S. 5) und von den Spitzenverbänden der Wirtschaft (2005, S. 8) zum EQF im Rahmen des Konsultationsprozesses. Der BIBB Hauptausschuss (2007, S. 2) formuliert als Forderung zum EQF: „*Die Ganzheitlichkeit von Qualifikationen muss gewahrt, deren Atomisierung verhindert und ihr beschäftigungsfähiger Zuschnitt sicher gestellt werden. Das bedeutet, das Berufsprinzip darf nicht berührt werden.*“

Besonders deutlich artikulieren die Beauftragten der Länder ihre dahingehende Stellungnahme (Hauptausschuss des BIBB 2007, S. 20): „*Eine Absage erteilen die Länder dem sog. Segmentierungskonzept der Modularisierung, das vorsieht, die Bildungsgänge in*

beliebig viele, letztendlich aber unzusammenhängende Teile aufzugliedern. Die Umsetzung dieses insbesondere im angelsächsischen Raum verbreiteten Konzepts würde eine Abkehr vom Berufsprinzip bedeuten."

Ebenso deutlich äußert sich Drexel (Vorstand ver.di/ Vorstand IG-Metall 2006, S. 62) und stellte als Mitglied des wissenschaftlichen Beraterkreises der Industrie Gewerkschaft Metall (IG-Metall) und der vereinigten Dienstleistungsgewerkschaft (ver.di) fest, dass die zentralen europäischen Projekte EQF und ECVET „auf Outcome-Orientierung, Modularisierung von Bildungsgängen und Fragmentierung von ganzheitlichen Qualifikationen in schmale Qualifikationspartikel zielen; damit sind sie nicht kompatibel mit dem das deutsche Berufsbildungssystem bestimmenden Berufsprinzip“.

Für Rauner (2006b, S. 43) ist in einem europäischen Berufsbildungsraum, der aus modularisierten und beliebig kombinier- sowie akkumulierbaren und jeweils zertifizierten Qualifizierungsbausteinen besteht, eine ganzheitliche, auf ein Berufsbild ausgerichtet Erstausbildung nach deutschem Verständnis nicht vorgesehen.

Aus der zitierten Aussage von Drexel (siehe oben) lässt sich schlussfolgern, dass der wissenschaftliche Beraterkreis von IG-Metall und ver.di aufgrund der klaren Worte zur Inkompatibilität mit dem Berufskonzept den EQF wie auch das ECVET sehr skeptisch sehen und eher ablehnen. Die IG Metall (2006, S. 7) warnt beispielsweise deutlich vor den Folgen der Modularisierung von Ausbildungsgängen in einzelne, inhaltlich und zeitlich flexibel kombinierbare Teile. Ein Kernargument bezieht sich darauf, dass „in der dualen Berufsausbildung mehr vermittelt wird als nur die Summe der Lerninhalte nach dem Ausbildungsrahmenplan“. Es geht der Gewerkschaftsseite um die ganzheitliche Ausbildung hin zur beruflichen Handlungskompetenz. Gleichzeitig sind auch die Funktionen der dualen Ausbildung etwa im Bereich der Orientierung, sozialen Integration, Identitätsbildung angesprochen. Bei einer Modularisierung nach dem Singularisierungskonzept wäre jedoch Berufsbildung nicht länger gebunden an das Hineinwachsen in die berufliche Praxisgemeinschaft und die damit verbundene Herausbildung beruflicher Identität. Auch Rauner (2006b, S. 41) kritisiert, dass berufliche Einzelfertigkeiten herausgelöst sind aus dem Kontext der über Berufsbilder definierten beruflichen Kompetenzen und der darüber konstituierten Beruflichkeit. Er betont, dass berufliche Kompetenz etwas grundlegend anderes ist als die Summe von beruflichen Einzelfertigkeiten. Berufe üben im Unterschied zur modularen Qualifizierung unter anderem eine – langfristige – Orientierungsfunktion aus (siehe Punkt 2.2.5). Bei einer Modularisierung der beruflichen Bildung nach dem Singularisierungskonzept wären die entsprechenden Funktionen der dualen Ausbildung - das ihr inne wohnende „Mehr“ - nicht mehr gegeben.

Negative Folgen sieht die IG-Metall (2006, S. 3) auch in arbeits- und lohnpolitischer Hinsicht. Mit der Modularisierung nach dem Singularisierungskonzept wird ihrer Ansicht nach unterhalb der dualen Ausbildung ein System von Teilqualifikationen eingeführt. Sie sieht das Qualifikationsniveau – und die Beschäftigungsfähigkeit – über die Ausbildung in Teilqualifikationen sinken. So heißt es: „Modulares Lernen ist gleichbedeutend mit ewigem „Anlernen“ und kann folglich über ein Anlernniveau nicht hinauskommen“ (IG-Metall 2003, S. 7). Daraus resultiert ihrer Ansicht nach letztendlich eine Anpassung des Beschäftigungs- wie auch Lohnniveaus nach unten. Zudem richte sich bei einem vollkommen modularisierten

²³² Der Bedeutungswandel hängt mit den Flexibilisierungsmaßnahmen zusammen, die das traditionelle

(Berufs-) Bildungssystem die Entlohnung nach der Bewertung der Kompetenz durch den Arbeitgeber, d.h. es erfolgt eine Verbetrieblichung und Individualisierung der Entlohnungspolitik. Hier besteht ein wesentlicher Unterschied zur dualen Ausbildung Deutschlands bzw. der betrieblichen und betriebsübergreifenden Entlohnung und Lohnpolitik Deutschlands: die (Ausbildungs-) Berufsbilder stellen eine maßgebliche Grundlage für die entsprechende Einstufung. Für die duale Ausbildung in Deutschland würden sich bei einer Einführung bzw. Umsetzung der Modularisierung nach dem Singularisierungskonzept folglich dahingehende kontraproduktive oder zumindest konfliktreiche Auswirkungen ergeben.

Das von Drexel (2005) im Auftrag von IG-Metall und ver.di durchgeführte Gutachten mit dem Thema: „Das Duale System und Europa“ bestätigt diese insbesondere gewerkschaftliche Sichtweise. Die Autorin baut ihre Rückschlüsse auf die für die duale Ausbildung kontraproduktiv wirkende Modularisierung nach dem britischen NVQ-System auf. Ihrer Ansicht nach wird die EQF/ECVET-Systematik die europäische und nationale Berufsbildung zu einer Ausgestaltung führen, *„die seine Nutzung sowohl für den Transfer als auch für die Akkumulation von Units vorsieht und damit die Fragmentierung von Qualifikationen und eine nicht nur curriculare Modularisierung der Ausbildungsgänge zwingend erfordert“* (Drexel 2005, S. 91). Bei einer Umsetzung bzw. nationalen Einführung des EQF und des ECVET löst das entsprechende „on-the-job Training“ der angelsächsischen Modulqualifizierung ihrer Meinung nach die dualen Ausbildungsstrukturen in Deutschland gänzlich ab (Ehrke 2006, S. 19).

Als wichtigste, konfliktreiche Bereiche sieht Drexel die Aufteilung dualer Ausbildungsordnungen in separate Einheiten (units), die einzeln vermittelt und zertifiziert sowie flexibel und sukzessiv akkumuliert werden können. Sie sieht hierin eine Kollision mit dem BBiG einerseits hinsichtlich der zeitlichen Ausbildung von Jugendlichen unter 18 Jahren. Laut BBiG darf dieser Personenkreis nur in staatlich anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden (Paragraph 4 Absatz 3 BBiG), die mindestens zwei Jahre dauern (Paragraph 5, Absatz 1, Nr. 2 BBiG) und sich an Ausbildungsordnungen orientieren (Paragraph 4 Absatz 2 BBiG). Andererseits stellt sie die Frage, ob der Zugang zur Abschlussprüfung *„auf der Basis sukzessiv akkumulierter einzelner Units, die in beliebigen Lernbiographien erworben wurden, möglich sein soll“* (Drexel 2006, S. 87). Das BBiG regelt, dass die Zulassung zur Abschlussprüfung eine vollständige Ausbildung nach einer Ausbildungsordnung voraussetzt (Paragraph 43 BBiG). Deutlich wird, dass das BBiG bei einer Einführung des EQF/ECVET im Verständnis von Drexel aufgrund der hier beispielhaft aufgeführten Inkompatibilität abgeändert wenn nicht gar aufgehoben werden müsste.

Hinsichtlich Drexels Bewertungen sei bedacht, dass es sich um ein von den Gewerkschaften IG Metall und ver.di in Auftrag gegebenes Gutachten handelt. Kutscha (2006, S. 106) stellt fest, dass aus gewerkschaftlicher Sicht mit dem EQF und dem ECVET grundlegende Fragen der gesellschaftlichen Ordnung, der staatlichen Verantwortung und letztlich auch des Menschenbildes, von dem sich Politik leiten lässt, zur Diskussion stehen. Er verweist auf die Streitschrift des Vorstands der IG Metall und des ver.di Vorstands (2006, S. 8) in der es heißt: *„Als Kern des Sozialstaatsprinzips gilt die Aufgabe des Staates, sich um eine solidarische Absicherung der Lebensrisiken der Menschen zu kümmern. Eine Gesellschaft,*

die die Postulate von Gerechtigkeit und Solidarität auf ihre Fahnen schreibt, muss die sozialen Sicherungen erhalten und das Bildungssystem, auch die berufliche Bildung, nachhaltig gestalten“. Auch der DGB (2005, S. 7) fordert in seiner Stellungnahme zum EQF, „das Prinzip der gesellschaftlichen Verantwortung in der beruflichen Bildung, wie es aus gewerkschaftlicher Sicht unabdingbar ist, sichtbar werden zu lassen“.

Für die Gewerkschaften ergibt sich folglich aus den EQF und ECVET Konzepten der europäischen Berufsbildungspolitik nicht nur die Kontroverse Berufsprinzip gegen Modularisierung. Sie artikulieren deutlich den aus ihrer Sicht damit verbundenen Zielkonflikt zwischen wirtschaftlichen Flexibilisierungserfordernissen und sozialer Sicherheit sowie entsprechenden Sicherungsansprüchen unter den Bedingungen des globalen Wettbewerbs. Kutscha (2006, S. 106) fasst wie folgt zusammen „Das Kernproblem dieses Zielkonflikts betrifft die Frage, in welcher Qualität und in welchen Formen berufliche Bildung unter globalen Wettbewerbsbedingungen zur Wohlfahrt der Gesellschaft und des Einzelnen durch Verbesserung der wirtschaftlichen Effizienz bei gleichzeitiger Berücksichtigung sozialer Belange wie Solidarität und Gerechtigkeit beitragen kann.“ Es geht folglich um die in Punkt 4.1.1 erwähnte fehlende soziale Ausrichtung bzw. Verantwortung der europäischen Berufsbildungspolitik, die insbesondere von Gewerkschaften und gewerkschaftsfreundlicher Seite als kontraproduktiv und konfliktreich für die duale Ausbildung in Deutschland angesehen wird.

4.1.11 Betrachtung des Arguments der besseren Reaktionsfähigkeit auf Arbeitsmarkterfordernisse bei einer Modularisierung der beruflichen Bildung nach dem Singularisierungskonzept

Zur Befürwortung der Ausrichtung der Berufsbildung nach dem Singularisierungskonzept wird häufig das Argument genutzt, entsprechende Module würden schneller und flexibler auf Arbeitsmarkterfordernisse reagieren. Rauner (2006b, S. 40) formuliert es wie folgt: „Modular normierte Fertigkeiten versprechen höchste Flexibilität bei der Akkumulation marktfähiger Fertigkeiten.“ Das der EQF/ECVET-Architektur zugrunde liegende britische NVQ-System mit seiner „Assessment-tauglichen Modularisierungsstruktur“ stellt seiner Aussage nach hierfür das geeignete Referenzsystem dar. Das Verständnis von Modulen bezieht sich in dieser Hinsicht auf berufliche Einzelfertigkeiten, die nach dem jeweiligen vorliegenden oder erwarteten Bedarf vermittelt, geprüft und zertifiziert werden.

Auf den ersten Blick erscheint ein solches Qualifizierungssystem für einen Arbeitgeber vorteilhaft: er könnte einen Arbeitnehmer einstellen, welcher die aktuell benötigten Einzelqualifikationen bereits erworben hat oder in einem absehbaren, vergleichsweise kurzen Zeitraum erwirbt bzw. abschließen wird. Die Qualifizierung würde sich auf einzelne, konkret am Arbeitsmarkt nachgefragte Module belaufen. Die - kurzfristige und flexible - Vermittlung marktfähiger Qualifikationen würde im Mittelpunkt stehen. Ein zeitlicher Mindestumfang für eine Berufsausbildung könnte bei einer entsprechenden Umsetzung der EQF/ECVET-Systematik entfallen.²³³ Zudem stellt eine auf berufliche Einzelfertigkeiten

²³³ Es sei darauf hingewiesen, dass die EU Regelungen für Hochschulausbildungsabschlüsse bzw. das ECTS im Hochschulbereich entsprechende zeitliche Mindeststandards festlegen (Spitzenverbände der Wirtschaft 2005, S. 4; Rauner 2006b, S. 40). Da ECTS und ECVET miteinander kompatibel sein sollen, könnte sich die unterschiedliche Berücksichtigung bzw. Bewertung des zeitlichen Mindestumfangs als problematisch herausstellen.

heruntergebrochene Modularisierung, d.h. ein hoher Grad der Modularisierung, laut Rauner (2006b, S. 41) formal betrachtet die für einen europäischen Bildungs- und Arbeitsmarkt erforderliche Transparenz zwischen den verschiedenen Ausbildungssystemen her. Bei klar definierten und abgegrenzten beruflichen Fertigkeiten wie z.B. dem Schweißen, so der Autor, „*verflüchtigt sich die Intransparenz nationaler Berufsbildungssysteme und –traditionen.*“ Das europäische Ziel der Transparenz wäre auf diesem Weg anscheinend erreichbar.

Für Lauterbach und Grollmann (1996, S. 3) „*bedingt die Modularisierung zwar die Aufgabe des im Dualen System vorhandenen Berufsprinzips, verspricht aber mehr Flexibilität beim Erwerb benötigter Qualifikationen und eine Entspannung auf dem Ausbildungsmarkt. Betriebe, die für eine dreijährige Berufsausbildung im Dualen System nicht geeignet oder nicht motiviert sind, lassen sich eher auf diese überschaubaren Trainingsprogramme ein.*“ Nach Aussage der Autoren könnte das teilweise Aufgeben der Prinzipien Beruflichkeit und Facharbeit zur Flexibilisierung der Ausbildung beitragen, würde aber langfristig zu Abwertung des Dualen Systems und zum Ausbau des Hochschulsystems führen.

Brötz (2006, S. 170) vertritt hierzu die Meinung, dass inhaltliche und didaktische Differenzierungen über Module zwar Spielräume für Auszubildende und Betriebe schaffen. Sie erschweren seiner Meinung nach aber Lernprozesse und die Arbeitsmarktverwertbarkeit, wenn sie lediglich als Teilmenge, d.h. als einzelne, voneinander unabhängige Module und nicht im Kontext eines qualifizierten Berufsabschlusses verortet werden. Anders ausgedrückt ist aus seiner Sicht das Berufskonzept elementarer Bestandteil bzw. Bezugspunkt einer beruflichen Qualifizierung. Bezogen auf die duale Ausbildung in Deutschland ist der Ansatz flexibler und marktfähiger modularer Teilqualifikationen als konfliktreich und vom Prinzip her kontraproduktiv zu bewerten. Erneut hängt sich der Konflikt im Wesentlichen am konstitutiven, auf Ganzheitlichkeit und berufliche Handlungskompetenz ausgerichteten Berufskonzept auf.

In Frage gestellt sei in diesem Zusammenhang auch, ob ein Arbeitgeber jeweils nur eine berufliche Einzelfertigkeit sucht bzw. wie er Arbeitnehmer mit der für ihn spezifisch benötigten marktfähigen Kombinationen von modularen Einzelqualifikationen findet. Für den Jugendlichen/Arbeitnehmer stellen sich die essentiellen Fragen, welche Einzelfertigkeiten bzw. welche Kombinationen nachgefragt sind und wie er diese marktfähigen Einzelfertigkeiten erwerben kann. Auch gilt es für beide Seiten zu klären, was ein jeweiliger modularer Bildungsabschluss „wert“ ist, d.h. welche Qualität hinter der absolvierten modularen Qualifikation steckt. Hieraus resultiert zusätzlicher Informations- und Beratungsbedarf in dem auf dem „Konzept des lebenslangen Lernens“ basierenden europäischen (Berufs-) Bildungsraum (siehe Punkt 3.1.7). Damit verbunden sind auch Fragen der Zertifizierung der - formell, informell und nicht formal - erworbenen Kompetenzen im Rahmen eines dazugehörigen verbindlichen, verständlichen, aussagekräftigen, anwenderfreundlichen System (siehe Punkt 3.2.5).

4.1.12 Das Ziel der Etablierung eines europäischen Bildungsmarktes über die Modularisierung nach dem Singularisierungskonzept

Im Zusammenhang mit einer Modularisierung nach dem Singularisierungskonzept ergeben sich übergeordnet auch Fragen zur Ausgestaltung des europäischen und nationalen Bildungssektors an sich. Diesbezüglich stellt Severing (2005, S. 209 f.) fest, dass die verwertungsnahe berufliche Bildung zu einer weltmarktfähigen Dienstleistung geworden sei. Sich darauf beziehend äußert der Autor: *„Die Europäisierung der Berufsbildung zielt insofern auch auf die Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Bildungsanbieter. (...) Nachhaltige Exporterfolge komplexer Produkte und Dienstleistungen hängen zunehmend davon ab, dass entsprechende Qualifikationskonzepte im package mit angeboten werden können“*. Anders ausgedrückt zielt die EU mit den Instrumenten EQF und insbesondere dem ECVET anscheinend darauf ab, ein sowohl innerhalb Europas als auch auf dem Weltmarkt einheitliches System zu etablieren, um so die europäischen Bildungsanbieter zu unterstützen. Rauner (2006b, S. 43 f.) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass der vieldiskutierte Währungscharakter des ECVET vor allem dann eine grundlegende Bedeutung erhält, *„wenn dieses zur Bewertung von Qualifizierungsleistungen in einem globalen Bildungsmarkt, so wie er der WTO vorschwebt, zum Einsatz kommt.“* Der DGB (2005, S. 6) hält es für möglich, dass die Europäische Kommission mit dem EQF-Vorschlag eine gewisse Privatisierung der Zertifizierung beabsichtigt. Für Drexel (2006, S. 26) geht es der EU um die Kommerzialisierung der Bildung, der Behandlung von Bildung als Ware.

Es gilt kritisch zu fragen, ob die „Bildungsanbieter“ im dualen System, Betriebe und Berufsschulen, sich in dem europäischen Bildungssektor wiederfinden. Sie sind – zumindest derzeit – nicht darauf ausgerichtet oder vorbereitet, berufliche Bildung über Module nach dem Singularisierungskonzept abzuwickeln, geschweige denn diese zu vermarkten und offensiv im europäischen bzw. globalen Wettbewerb anzubieten.

In dieser Hinsicht haben die britischen Bildungsanbieter einen relativen Vorteil vor z.B. deutschen Bildungsanbietern. Beispielsweise entwickelt die an der Aufstellung des EQF und ECVET beteiligte britische QCA Qualifikationsmodule und vermarktet diese in aller Welt (Schmidt 2003, S. 297). Im Gegensatz zu deutschen Bildungsanbietern sind britische Bildungsinstitutionen bereits mit diesen Aufgaben offensichtlich vertraut und genießen so - zumindest in der Anfangsphase - einen gewissen Vorsprung. Sie würden daher offensichtlich von dem neuem europäischen Bildungs- und Weiterbildungsmarkt (mehr) profitieren.

Die duale Ausbildung in Deutschland ist auf entsprechende Strukturen nicht eingestellt. Konflikte ergeben sich in diesem Zusammenhang für die Bildungsanbieter wie die Bildungsbeteiligten unter anderem daraus, dass die Orientierungsfunktion des Berufs aufgehoben werden würde. Der Beruf stellt in diesem Sinne eine Art Schutz gegen den Bildungsmarkt dar. Deutschmann (2005, S. 13) formuliert wie folgt: *„Eine Entwertung von beruflichen Zertifikaten würde eine Situation schaffen, in der es für die Klienten kaum möglich ist, zwischen der fachlichen Kompetenz der Anbieter und durch Vermarktungsinteressen motivierten Inszenierungen zu unterscheiden. Die Informationskosten der Klienten würden erheblich steigen.“* Letzteres gilt dabei auch für Arbeitgeber.

Zudem ergibt sich nicht nur für die Bildungsanbieter, sondern auch für Arbeitnehmer die Notwendigkeit, für die Orientierung in einem entsprechend organisierten Bildungsmarkt Managementfähigkeiten für die Selbstvermarktung zu besitzen. Es geht um eine

„marktgerechte Selbstinszenierung“. Sie baut auf den individuell erworbenen Kompetenzen auf. Mit Hilfe der Instrumente EQF und ECVET sollen diese Kompetenzen transparent dargestellt werden und so einen Beitrag für die Mobilität auf dem europäischen Arbeitsmarkt leisten.

In diesem Zusammenhang gilt es zu bedenken, dass die „output-orientierte“ EQF/ECVET-Systematik - bei einer Modularisierung nach dem Singularisierungskonzept - zur Individualisierung der Kompetenzen führt (siehe Punkt 3.2.4). Damit werden laut Drexel (2005a, S. 42) Staat und Sozialpartner von der Verantwortung für die Qualifizierung des Nachwuchses entlastet. Die Autorin sieht hier einen wesentlichen Unterschied zur dualen Ausbildung und kritisiert wie folgt: *„Der Erwerb von Kompetenzen wird zur Holschuld des einzelnen Jugendlichen und/oder Betriebs; die Kompetenzen sollen nicht in allen Betrieben der Gesellschaft bzw. Branche einsetzbar sein.“* Im Rahmen des dualen Systems wird Ausbildung ihrer Aussage nach als ein Element der öffentlichen Grundversorgung verstanden, woraus sich eine weitreichende Verantwortung für den Staat und die Sozialpartner ergibt. Die Einführung des Kompetenzkonzepts im Rahmen einer Modularisierung nach dem Singularisierungskonzept würde diese traditionellen Strukturen auflösen, auf welche Ausbildungsmarkt, Arbeitsmarkt, Wirtschaft und Gesellschaft in Deutschland aufgebaut sind. Eine Umsetzung bzw. Einführung des so verstandenen Kompetenzkonzepts würde daher kontraproduktiv zur dualen Ausbildung in Deutschland stehen. Kupka (2005, S. 19) fasst für das duale System in dieser Hinsicht zusammen: *„Eine Hinwendung zum Kompetenzkonzept hätte massive Konsequenzen für Bildungspolitik, Tarifpolitik, Arbeitsbeziehungen (...), so dass ein solcher Systemwandel allein schon aufgrund institutioneller Beharrungstendenzen auf absehbare Zeit unwahrscheinlich scheint.“*

4.1.13 Die Bewertung der Instrumente EQF und ECVET durch deutsche Akteure im Überblick

Die Ablehnung der Modularisierung nach dem Singularisierungskonzept aufgrund der kontraproduktiven Auswirkungen auf die duale Ausbildung in Deutschland bedeutet nicht, dass hier EQF und ECVET grundsätzlich „verweigert“ werden. Es liegt vielmehr ein nach Interessenlagen differenziertes Bild vor, das insbesondere von Unterschieden in der Gewichtung und vor allem im Verständnis bzw. in der Sichtweise des Berufskonzepts geprägt wird.²³⁴

Beispielsweise stehen die Spitzenverbände der Wirtschaft dem EQF²³⁵ – vorbehaltlich der Wahrung des Berufskonzepts – positiv und vergleichsweise offen und mit einem eher pragmatischen Ansatz gegenüber. Sie *„begrüßen (...) die Entwicklung eines Europäischen*

²³⁴ Kutscha (2006, S. 105) weist darauf hin, dass das Berufsprinzip auslegungsbedürftig ist, wie es in der Regel bei allen abstrakten Prinzipien der Fall ist. *„Das muss kein Mangel sein; denn politische Prinzipien sind nicht auf spezielle Situationen oder Sachverhalte fixiert, sondern haben eine Orientierungsfunktion. Sie markieren Entwicklungspfade und fungieren dabei als Leitlinien. Wegen der Auslegungsbedürftigkeit von Prinzipien entzünden sich politische Auseinandersetzungen nicht nur an prinzipiell unterschiedlichen Auffassungen, sondern auch an unterschiedlichen Auslegungen ein und desselben Prinzips.“*

²³⁵ Die Ausführungen beziehen sich hauptsächlich auf die Stellungnahmen zum EQF, da dessen Entwicklung im Vergleich zum ECVET weiter fortgeschritten ist. Beispielsweise ist der EQF-Konsultationsprozess bereits abgeschlossen, wohingegen der Konsultationsprozess zum ECVET bis Ende März 2007 läuft. Die Ergebnisse des ECVET-Konsultationsprozesses werden im Rahmen einer europäischen Konferenz am 03. + 04.07.07 in München diskutiert. Die Europäische Kommission erstellt daraufhin im Laufe des Jahres 2007 eine Entscheidungs-Vorlage zum ECVET als europäischem Mobilitätsinstrument in der Berufsbildung (Le Moullier 2007, S. 3; siehe auch http://ec.europa.eu/education/ecvet/index_de.html)

Qualifikationsrahmens“, woran sie sich konstruktiv beteiligt haben (Stellungnahme der Spitzenverbände der Wirtschaft 2005, S. 1). Weiter heißt es: *„Die Zustimmung zu bzw. das Gelingen eines EQF in Europa hängt entscheidend von seiner Ausrichtung am Bedarf der Wirtschaft und am Nutzen für die Unternehmen ab“*.

Der DGB (2005, S. 3) äußert sich in seiner Stellungnahme zum EQF etwas kritischer. Er bemängelt beispielsweise den kurzen Zeitraum für den Konsultationsprozess, *„da gerade für die Organisation des deutschen Systems der beruflichen Bildung weit reichende Implikationen möglich sind“*. In der Gesamtbewertung plädiert der DGB für eine Überarbeitung - unter konstruktiver Beteiligung der deutschen Gewerkschaften - des EQF Konzepts. Aufgrund der Verzahnung und eventuellen Auswirkungen fordert er dabei, die Einbeziehung des ECVET Papiers zu ermöglichen. Unter anderem sieht der DGB (2005, S. 7) beim EQF Vorschlag der Europäischen Kommission die mangelhafte Berücksichtigung des deutschen Berufskonzepts als kritischen und daher überarbeitungswürdigen Punkt. Er hält es für notwendig, im EQF *„auf nationaler Ebene bewährte Formen beruflicher Qualifizierung und umfassender beruflicher Handlungsfähigkeit (Berufeprinzip) stärker zu verankern.“* Nach Aussage des DGB (2005, S. 5 ff.) wie auch der Spitzenverbände der Wirtschaft (2005, S. 1) sollte der Einführung eines EQF eine mehrjährige Phase der Erprobung, Evaluation und Revision - mit Kontrolle und Einflusschancen durch die Sozialpartner - vorausgehen. Anders ausgedrückt möchten die Sozialpartner das in ihren Augen bestehende Konfliktpotential zumindest beachten. Auf diesem Weg könnten möglicherweise negative Entwicklungen ausgeglichen und ggf. nicht revidierbare, negative Folgen verhindert werden. Auch das BMBF (2006, S. 699 f.) spricht sich für eine mehrjährige Testphase des EQF aus: *„Diese wird auch vor dem Hintergrund des noch zu entwickelnden und zu erprobenden europäischen Leistungspunktesystems, für welches der EQR einen wesentlichen Bezugsrahmen darstellt, für unabdingbar gehalten.“*

Insgesamt verdeutlicht der vom BMBF koordinierte nationale Informations- und Diskussionsprozess²³⁶ zum EQF, dass es sich für die beteiligten Akteure um einen sehr heterogenen Themenkomplex handelt. Aus Sicht des Ministeriums lässt der bildungsbereichs- und systemübergreifender Ansatz zahlreiche Fragen offen. Bereits an dieser Stelle sei erwähnt, dass Deutschland an einem NQF arbeitet, d.h. sich am EQF (weiterhin) aktiv beteiligt. Das BMBF (2006, S. 699) ist der Meinung, dass somit die offenen Fragen geregelt werden können. Zudem verweist es auf die Sichtweise bzw. Empfehlung der Europäischen Kommission, dass über einen NQF nationale Besonderheiten der Bildungssysteme berücksichtigt werden können.

4.1.14 Kritische Betrachtung der „zwangsläufigen“ Modularisierung nach dem Singularisierungskonzept im Rahmen der europäischen Berufsbildungspolitik

Insgesamt lässt sich festhalten, dass eine Modularisierung der dualen Ausbildung in Deutschland nach dem Singularisierungskonzept aufgrund der dargestellten kontraproduktiven und konfliktreichen Auswirkungen abgelehnt wird. Es erfolgt in Deutschland keine Umsetzung des EQF und des ECVET nach dem Vorbild der modular aufgebauten britischen NVQs. Euler und Severing (2006, S. 37) weisen darauf hin, dass das britische NVQ-System jedoch nur eine (extreme) Interpretation des

²³⁶ Im März 2005 wurde ein Workshop mit mehr als 100 Teilnehmenden aus Bundes- und Länderministerien, Bildungs- und Forschungseinrichtungen, der Sozialpartner und aus der Politik durchgeführt; Ende Juni 2005 fand eine Folgeveranstaltung statt (BMBF 2006, S. 697).

Modularisierungsansatzes sei. Es existieren weitere Formen, die zum Teil auch bereits in die duale Ausbildung in Deutschland integriert wurden (siehe Punkt 2.1.4 und Punkt 2.1.6).

Hinsichtlich der Einführung des EQF und des ECVET gilt es in diesem Zusammenhang grundsätzlich zu beachten, dass die EU zwar die modulare NVQ-Systematik als Referenz zugrunde legt, eine entsprechende Umsetzung jedoch nicht verbindlich vorschreibt. Die Europäische Kommission (2005a, S. 39) betont nachdrücklich, dass ein EQF auf freiwilliger Basis entwickelt und eingeführt sowie keine rechtlichen Verpflichtungen mit sich bringen würde. Im Vorschlag für eine Empfehlung zur Errichtung eines EQF verweist die Europäische Kommission (2006a, S. 15 f.) darauf, dass der EQF als „Übersetzungshilfe“ ausgelegt ist, der *„das Tätigwerden der Mitgliedstaaten unterstützt und ergänzt“*. Da die Empfehlung nationale Qualifikationssystem und Qualifikationen weder ersetzt noch definiert, bleibt ihrer Aussage nach das Verhältnismäßigkeitsprinzip gewahrt. Die Beteiligung am EQF und die entsprechende Einführung liegen grundsätzlich in nationaler Verantwortung. Es obliegt prinzipiell den jeweiligen nationalen Akteuren, das nationale Qualifikationssystem entsprechend der spezifischen Bedarfe an den EQF zu koppeln und dabei nationale Besonderheiten angemessen zu berücksichtigen.

Die EU gibt mit dem EQF einen Rahmen vor, der jedoch nicht „zwangsweise“, unreflektiert und unverändert übernommen werden muss. Vielmehr besteht die Freiheit und Verantwortung der Mitgliedstaaten, ihre nationalen Qualifikationssysteme jeweils „individuell“ und entsprechend der Charakteristika zu diesem Rahmen in Bezug zu setzen. Die britische Modularisierungsvariante der Berufsausbildung stellt daher nicht die von der europäischen Ebene als verbindlich anzustrebenden gemeinsamen Maßstab bzw. Orientierungspunkt dar. Die Ausgestaltung bzw. Umsetzung soll stattdessen unter Achtung und Wahrung der vielfältigen und unterschiedlichen Bildungsansätze bzw. (Berufs-) Bildungssysteme erfolgen. Durch diese Offenheit gibt es im Prinzip keinen eindeutigen, europäischen Bezugspunkt für die Gestaltung nationaler Qualifikationssysteme.

Der pauschale Vorwurf, die europäische Berufsbildungspolitik würde eine vollständige Modularisierung nach dem Singularisierungskonzept der Berufsbildungssysteme fordern, muss daher aufgehoben oder zumindest abgemildert werden. In diesem Zusammenhang sei zudem darauf hingewiesen, dass der Begriff „Modul“ als eher unscharf zu bezeichnen ist, da er mit vielfältigen und teilweise sehr unterschiedlichen Bedeutungsverständnissen verbunden wird (Ertl/Sloane 2003, S. 90.). Eine einheitliche Definition liegt demzufolge nicht zugrunde. Daraus können Schwierigkeiten bei der Begriffsverwendung resultieren. Die EU scheint diese - insbesondere den ECVET betreffende - Herausforderung auf ihre Weise gelöst zu haben: wie in Punkt 3.1.4 ausgeführt, hat die mit der Entwicklung beauftragte TAG in ihrem ersten Bericht den Begriff der Module als Bestandteil eines ECVET Systems benutzt. Die TAG „ECVET“ weist in diesem Bericht noch darauf hin, dass die Existenz eines nationalen modularen Systems die Validierung des Lernens, die Festlegung bzw. Zuteilung von Credits und damit die Einführung eines ECVET auf europäischer Ebene erheblich erleichtern würde (Europäische Kommission 2003c, S. 14 f.). Sie betont jedoch, dass eine Modularisierung keine zwingende Voraussetzung sei. Im zweiten Bericht der TAG ECVET und im Arbeitsdokument der Europäischen Kommission zum ECVET (2006b) wird der Begriff Modul hingegen nicht mehr verwendet. Stattdessen bezeichnet die Europäische Kommission die Bausteine des ECVET nunmehr als Einheiten / „units“.

Gründe für den Begriffswechsel sind in den EU Dokumenten nicht aufgeführt. Ob ein Zusammenhang mit der zumindest in Deutschland kontrovers geführten Diskussion über den Einsatz von Modulen in der Ausbildung besteht, kann daher nicht nachgewiesen werden.

4.2 Bereiche der europäischen Berufsbildungspolitik, die sich neutral und unabhängig zum dualen Ausbildungssystem in Deutschland verhalten

Die Identifizierung von bestimmten Bereichen der europäischen Berufsbildungspolitik als neutral und unabhängig zur dualen Ausbildung in Deutschland stellt sich schwierig dar. Ursächlich hierfür sind die Unterschiede in dem Standpunkt und der Interessenlage des Betrachters. Je nach Intention und Blickwinkel könnten die meisten der hier eingeordneten Punkte sowohl als überwiegend kontraproduktiv und konfliktreich oder auch als überwiegend synergetisch und konstruktiv für das System der dualen Ausbildung angesehen werden. Zudem muss erneut auf die dynamischen Entwicklungen im Bereich der beruflichen Bildung auf europäischer wie auch nationaler Ebene hingewiesen werden.

Auch ergeben sich aus den betrachteten Kategorien einige Aspekte, die sich zugleich kontraproduktiv und konfliktreich sowie synergetisch und konstruktiv auf die duale Ausbildung auswirken bzw. das Potential hierzu besitzen. Insbesondere um Doppellungen zu vermeiden, werden diese Aspekte im Folgenden behandelt, obwohl das - in mehrere Richtungen wirkende - Verhältnis nicht zwangsweise als insgesamt neutral und unabhängig bezeichnet werden kann.

4.2.1 Die offene Koordinierungsmethode für die verstärkte „intergouvernementale“ Zusammenarbeit

Wie in Punkt 3.1.1 dargestellt, wurde die OKM für die Verbesserung der „intergouvernementalen“ Zusammenarbeit im Bereich der beruflichen Bildung eingeführt. Für die duale Ausbildung in Deutschland bedeutet die „intergouvernementale“ Zusammenarbeit nach der OKM, dass die nationalen und nicht die europäischen Akteure über Ziele und entsprechende Maßnahmen bestimmen.

Aus den gesetzlich festgelegten Grundsätzen lässt sich schlussfolgern, dass sich die über die OKM durchgeführte europäische Berufsbildungspolitik vom Prinzip her neutral und unabhängig zur dualen Ausbildung zu verhalten hat.

In diesem Zusammenhang muss jedoch generell die Aufstellung bzw. Ausgestaltung der OKM als Rahmen für die „intergouvernementale“ Zusammenarbeit näher betrachtet werden. Zunächst gilt es den in Punkt 3.1.1 erwähnten Aspekt zu beachten, dass die OKM mit politischen wie juristischen Legitimationsproblemen behaftet ist (Fabian 2003, S. 47). Dazu gehört insbesondere das bestehende Demokratiedefizit. So mangelt es beispielsweise an öffentlichen politischen Debatten (Goetschy 2003, S. 32). Lang (2003, S. 20) kritisiert, dass die Prozesse einer breiten Öffentlichkeit unbekannt sind und in den Medien praktisch überhaupt keine Rolle spielen. Zudem sind laut Goetschy (2003, S. 33) das Europäische Parlament nur in eingeschränkter Form und die nationalen Parlamente gar nicht in die Methode der offenen Koordinierung einbezogen.

Umstritten ist bei der OKM die zentrale Rolle, die sich der Europäische Rat, d.h. die Staats- und Regierungschefs der Mitgliedstaaten, hinsichtlich der übergeordneten Leitungs- und Koordinierungsfunktion selbst einräumt. Die jeweilige amtierende Ratspräsidentschaft erhält einen großen Einfluss auf die Weiterentwicklung und Schwerpunktsetzung bei der Anwendung der OKM. Sie übernimmt das Monitoring und die Festlegung entsprechender Mandate. Laut Lang (2003, S. 21) war hier in der Vergangenheit bei unterschiedlichen Ratspräsidentschaften häufiger eine mangelhafte Transparenz in der Entscheidungsfindung zu beklagen. Beispielsweise erfolgte seiner Aussage nach die Vergabe von Aufträgen oder die Festlegung bestimmter quantitativer Ziele teilweise *„völlig überraschend und ohne vorherige Diskussion“*.

Ein weiterer Streitpunkt liegt in der Rolle, welche die Europäische Kommission im Rahmen der OKM ausübt. Sie übernimmt in diesem Zusammenhang ebenfalls eine koordinierende und in Teilen leitende Funktion. Dazu gehört das in ihren Händen liegende „Vorschlagsmonopol“. Hierüber kann die Europäische Kommission ihre Vorstellungen einbringen: sie schlägt im Rahmen der OKM bzw. europäischen Berufsbildungspolitik kurz-, mittel- und langfristige Ziele und die Fristen für die jeweilige Umsetzung vor (Drexel 2005, S. 25). Im Rahmen der OKM übernimmt die Europäische Kommission auch eine gewisse Kontrollfunktion, indem sie die Zielerreichung der Mitgliedstaaten überwacht bzw. zumindest verfolgt. Generell erarbeitet sie zudem Entwürfe - wie z.B. den Vorschlag für einen EQF - als Entscheidungsvorlage für in diesem Fall eine Empfehlung des Rates an die Mitgliedstaaten. Wie in Punkt 4.1.6 ausgeführt, ergibt sich aus der von der Europäischen Kommission zugrunde gelegten schulischen Orientierung der Deskriptoren zumindest das Potential für kontraproduktive und konfliktreiche Auswirkungen auf die duale Ausbildung in Deutschland. An dieser Stelle seien auch die von der Europäischen Kommission zu verschiedenen Themenbereichen der Berufsbildung verfassten Mitteilungen sowie das jeweils bereits zitierte Grünbuch von 1996 zur Mobilität und Weißbuch von 1996 zum lebenslangen Lernen genannt, mit denen sie grundsätzlich ihre Vorstellungen an die Mitgliedstaaten transportiert (siehe Punkt 3.1.1). Beispielsweise wirkt sich die Befürwortung der Lehrlingsausbildung durch die Europäische Kommission (1997) z.B. über die entsprechende Mitteilung konstruktiv auf die duale Ausbildung in Deutschland aus; Punkt 4.3 wird diesen Aspekt näher erläutern.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Europäische Kommission in einem Spannungsfeld zwischen dem Bestreben und den Anliegen der Gemeinschaft in der Berufsbildungspolitik und den unterschiedlichen nationalen Interessen arbeitet. Prinzipiell ist für die entsprechende Aufgabenerledigung ihre Neutralität geboten, welche durch die gesetzlich verankerten Regelungen - insbesondere das Harmonisierungsverbot - eingefordert wird. Die Bewertung der Aktivitäten der Europäischen Kommission fällt jedoch zum Teil sehr unterschiedlich aus.

Positiv ausgedrückt fungiert sie als Katalysator, indem sie über die OKM beispielsweise Indikatoren vorschlägt, den Austausch von vorbildlichen Praktiken organisiert und die Überwachung und gegenseitige Prüfung unterstützt (Lang 2003, S. 18).

Kritisch betrachtet, kann sie insbesondere über ihre Vorschläge zumindest einen gewissen Einfluss auf die Inhalte und damit Ausgestaltung der nationalen Berufsbildungspolitik nehmen. Bestimmte Vorschläge der Europäischen Kommission wurden in der Vergangenheit bereits als zu weitgehend und das Subsidiaritätsprinzip missachtend kritisiert. So wies etwa der deutsche Bundesrat (2004) die *„umfassende Zuständigkeit der Kommission als*

genehmigende Instanz“ im Vorschlag für den EUROPASS Mobilitätsnachweis als Transparenzinstrument zurück.

Drexel (2005, S. 26) gibt zu bedenken, dass die Europäische Kommission über das Vorschlagswesen in Kombination mit ihrer Kontrollfunktion trotz der fehlenden Kompetenzen bzw. Zuständigkeit in der Lage sei, die nationalen Regierungen auf Veränderungsziele zu verpflichten. Ihrer Aussage nach übernehmen die Europäische Kommission und der Rat über die OKM gemeinsam die Definition von Zielen und Strategien, die Steuerung der Durchführung und deren Kontrolle. Durch die OKM werden laut Drexel *„die bislang bestehenden Begrenzungen der europäischen Berufsbildungspolitik, die durch fehlende Kompetenz der Kommission für Veränderungen der nationalen Bildungssysteme und durch die Eigeninteressen und unterschiedlichen Prioritäten der Mitgliedstaaten bedingt waren, ein gutes Stück weit aufgehoben.“* Auch Rauner (2006b, S. 41) ist der Meinung, dass die über die OKM eingebrachten EU-Vorgaben und die somit eingeführte so genannte „offenen Architektur“ für die Schaffung des europäischen Berufsbildungsraumes auf lange Sicht eine Orientierungsgröße für die nationalen Berufsbildungspolitiken darstellen. Für den Autor entzieht die OKM *„in letzter Konsequenz wichtige Dimensionen beruflicher Bildung der nationalen Zuständigkeit.“* Drexel (2005, S. 26) stellt diesbezüglich fest, dass die europäische Berufsbildungspolitik in Deutschland vielfach den Eindruck der Unausweichlichkeit und der Irreversibilität hervorruft.

Es gilt allerdings zu beachten, dass die zuständigen Minister der Mitgliedstaaten über die Vorschläge der Europäischen Kommission entscheiden. Dies erfolgt nach dem Einstimmigkeitsprinzip, diese gemeinsam getroffenen Vereinbarungen sind für die Länder verbindlich. Die entsprechende Festlegung sowohl der „quantitativen“ bzw. „qualitativen“ Zielsetzung als auch die Umsetzung auf nationaler und regionaler Ebene im Rahmen der OKM liegen in der vollen Verantwortung der Mitgliedstaaten. Fahle (2001, S. 19) weist darauf hin, dass die beteiligten Akteure gewillt sind, *„auf europäischer Ebene handlungsfähig zu sein, Ziele zu vereinbaren und gegebenenfalls mit wirksamen Maßnahmen umzusetzen“*. Seiner Aussage werden hierfür in der Vergangenheit *„tabuisierte Instrumente wie die Entwicklung von Indikatoren, Benchmarking oder „peer review“ (...) zusehends akzeptiert“* bzw. mit der OKM eingeführt und angewendet. Es muss daher festgehalten werden, dass die Entscheidung und die Bereitschaft für die Zusammenarbeit nach der OKM von den Mitgliedstaaten eindeutig mit getragen wird. Die Mitgliedstaaten sind weder rechtlich noch in einer anderen Form zu Konformität und zur unreflektierten, zwangsweisen Zustimmung der europäischen Vorschläge verpflichtet. Im Gegenteil liegt die „Entscheidungsgewalt“ bei ihnen.

Bei den getroffenen Vereinbarungen im Rahmen der OKM handelt es sich somit um eine „Selbstverpflichtung“ der Mitgliedstaaten, die entsprechend von der europäischen Ebene - insbesondere von der Europäischen Kommission - überwacht und kontrolliert wird. Wie in Punkt 3.1.1 dargestellt, besitzt die Gemeinschaft für den Fall des nicht konformen Verhaltens eines Mitgliedstaates allerdings keinerlei Handlungs- oder Sanktionsinstrumente. Kein Mitgliedstaat kann daher zur Umsetzung der gemeinsam festgelegten Ziele auf nationaler Ebene gezwungen werden.

Positiv betrachtet bringt die OKM und ihre Instrumente sowie die gemeinsam festgelegten Ziele sowie Maßnahmen Impulse und Anreize für die nationale Berufsbildungspolitik, um das vereinbarte Ziel der Schaffung eines europäischen Berufsbildungsraums zu erreichen. Anders ausgedrückt unterstützt und ergänzt die Gemeinschaft auf diesem - nicht

unumstrittenen - Weg die Mitgliedstaaten und erfüllt somit letztendlich ihre originäre Aufgabe nach Artikel 150 EGV. Aus diesem übergeordneten Blickwinkel betrachtet, verhält sich die OKM prinzipiell immer neutral, da die Art und Weise der - freiwilligen - Anwendung gänzlich bei den Mitgliedstaaten liegt.²³⁷

Bezogen auf die duale Ausbildung in Deutschland muss im Zusammenhang mit der Anwendung der OKM beachtet werden, dass diese Ausbildungsform in der EU eine „Sonderrolle“ einnimmt. Laut Pütz (1999, S. 3) gilt es sich immer weder klarzumachen, *„dass Deutschland in Europa und der Welt mit diesem komplizierten Ausbildungssystem „eine kleine radikale Minderheit“ darstellt. Die anderen Länder haben völlig andere Vorstellungen von beruflichen Qualifizierungssystemen“*. Wie in Punkt 3.1.2 und Punkt 3.1.3 ausgeführt, ist die berufliche Bildung aus historisch traditionellen Gründen in den Mitgliedstaaten zum Teil sehr unterschiedlich organisiert. Zudem liegen in der Regel auch immer Mischformen der drei unterschiedlichen Grundtypen – Schulmodell, Marktmodell und dual-korporatistisches-Modell – vor.

Aufgrund der ausgewiesenen „Sonderrolle“ der dualen Ausbildung in Deutschland stellt sich dabei grundsätzlich die Frage, ob die OKM mit dem Ziel des gegenseitigen Vergleichs zum Zweck der Eigen-Evaluierung „ohne weiteres“ eingesetzt werden kann.²³⁸ Dabei sind nicht nur die strukturellen, institutionellen und rechtlichen Unterschiede, sondern auch die jeweils verwendeten Begrifflichkeiten und ihre ggf. abweichende Bedeutung gemeint. So könnten sich etwa bereits aus Übersetzungen Ungenauigkeiten bzw. Missverständnisse ergeben. Beispielsweise könnte aus der Begriffähnlichkeit in der öffentlichen Diskussion der Eindruck entstehen, dass es sich bei dem englischen Begriff „student“ generell um einen Studenten im deutschen Sinne der Hochschulstudenten handle. Dies ist jedoch nicht immer der Fall. Vielmehr werden im anglophonen Sprachgebrauch auch Bildungsteilnehmer als „student“ bezeichnet, die nach dem deutschen Verständnis keine Studenten an Hochschulen, sondern „Schüler“ sind. Als Beispiel seien die „College-Students“, die sowohl dem akademischen als auch dem SEK II Bereich angehören können, genannt. Der deutsche Begriff „Student“ wird im Vergleich zum englischen Begriff in dieser Hinsicht auf einen weiter eingeschränkten, genauer definierten bzw. abgegrenzten Personenkreis bezogen. Aus diesen Unterschieden könnten sich insbesondere im internationalen Vergleich mögliche Interpretationsfehler ergeben.²³⁹

Hanf und Rein (2006, S. 3) sehen beispielsweise Handlungsbedarf sowohl auf deutscher als auch auf europäischer Ebene bei den zugrunde liegenden Begrifflichkeiten des EQF und des für Deutschland zu entwickelnden NQF. Als entsprechende grundlegende Unterschiede zwischen NQF und EQF listen die Autoren tabellarisch beispielsweise auf, dass

²³⁷ Ergänzend sei vermerkt, dass die Abstimmung über Vorschläge und Entwürfe der Europäischen Kommission für unterstützende und ergänzende europäische Maßnahmen nach dem EGV grundsätzlich beim Rat und beim Europäischen Parlament liegt (Artikel 251 Absatz 2 EGV). Der Rat hat dabei vom Grundsatz her die Stellungnahme des Europäischen Parlaments im vorgesehenen Verfahren zu beachten. Für die Entscheidung muss im Rat eine qualifizierte Mehrheit vorliegen. Es sei nochmals darauf hingewiesen, dass sowohl die Europäische Kommission in ihren Vorschlägen und Entwürfen als auch der Rat in seinen Entscheidungen grundsätzlich immer das Subsidiaritätsprinzip und das Harmonisierungsverbot zu achten haben.

²³⁸ Die mit einem gegenseitigen Vergleich bzw. einer Einstufung verbundenen Probleme bzw. konfliktreichen Auswirkungen für die duale Ausbildung in Deutschland wurden beispielsweise bereits im Entsprechungsverfahren von 1985 (siehe Punkt 4.1.2) und im internationalen Vergleich über die ISCED-Systematik sichtbar (siehe Punkt 4.1.3).

²³⁹ Aus der Ungenauigkeit bzw. den Unterschieden in der Begriffsdefinition könnte sich für das deutsche Bildungssystem insgesamt das Urteil ergeben, dass im europäischen/internationalen Vergleich in quantitativer

- der NQF auf nationale, der EQF jedoch auf Gemeinschaftsprioritäten ausgelegt sei,
- der NQF ein Instrument zur Anerkennung des Lernen darstellt während der EQF keinen Anerkennungsmechanismus für Individuen beinhaltet,
- der dem NQF zugesprochene „Wert“ auf dem Zusammenspiel der Akteure im nationalen Kontext beruht wohingegen der EQF „Wert“ auf Vertrauen zwischen den Mitgliedstaaten aufbaut.

Es gilt bei der Anwendung der OKM folglich nicht nur für die duale Ausbildung in Deutschland, sondern prinzipiell zu beachten, ob von einer gemeinsamen Terminologie ausgegangen wird und inwieweit sich die ermittelten Ergebnisse und Zahlen der unterschiedlichen (Berufs-) Bildungssysteme der Mitgliedstaaten tatsächlich vergleichen lassen.

Maßgeblichen Einfluss bzw. maßgebliche Voraussetzung für den Erfolg der OKM liegen in der jeweiligen Einstellung der Mitgliedstaaten und der europäischen Ebene zur OKM und ihren Instrumenten. Wie in Punkt 3.1.1 erwähnt „lebt“ die OKM von der Ehrlichkeit, Ernsthaftigkeit und Aufrichtigkeit einer aktiven und engagierten Beteiligung. Ohne diese Grundeinstellungen können keine Lerneffekte im Rahmen der OKM und daraus resultierende Verbesserungen bzw. Anpassungen auf nationaler Ebene entstehen. Diese stellen wiederum die Basis für die beschlossene Schaffung eines europäischen Raums der Berufsbildung.

Betont sei, dass das angestrebte gegenseitige Lernen auch die Bereitschaft voraussetzt, eigene Schwächen und Unzulänglichkeiten öffentlich mit den anderen Mitgliedstaaten, aber auch mit den Bürgern bzw. Wählern zu diskutieren. Aufgrund der damit verbunden möglichen Konsequenzen ist eher zu bezweifeln, dass eine solche Bereitschaft bei allen Mitgliedstaaten – durchgehend – vorliegt. Öffentliche Diskussionen über die Ziele und Maßnahmen fehlen in der Regel. Es könnte in diesem Zusammenhang angenommen werden, dass die relevanten Akteure auf nationaler Ebene eine solche öffentliche Diskussion und die damit ggf. einhergehenden Auswirkungen bewusst umgehen bzw. vermeiden möchten. Ein vornehmlich protektionistisch geprägtes Verhalten üben die deutschen Akteure aufgrund der Einordnung der dualen Ausbildung in die europäischen Klassifizierungssysteme aus (siehe Punkt 4.1.5). Kritisch betrachtet ergibt sich aus dieser Haltung die Frage, ob und in welchem Umfang die Bereitschaft zum europäischen Vergleich und ggf. zur Umsetzung daraus resultierenden Handlungsbedarfs besteht.

In diesem Zusammenhang muss die Anwendung der OKM näher betrachtet werden. Hierbei wird vielfach der zumindest informelle Druck kritisiert, mit dem die Gemeinschaft eine entsprechende Umsetzung vorantreibt (Frommberger 2006, S. 38, Münk 2003, S. 56).²⁴⁰ Der Druck wird über die im Rahmen der OKM kontinuierlich erfolgenden Vergleiche

Hinsicht zu wenig Hochschulabsolventen vorhanden sind. Die dahingehenden – möglichen - kontraproduktiven Auswirkungen für das duale Ausbildungssystem in Deutschland wurden in Punkt 4.1.7 behandelt.

²⁴⁰ Dorninger und Wieser (1996, S. 6 f.) verweisen darauf, dass ein zunehmender informeller Druck der EU in Richtung Konkordanz bereits seit der Revision des „Maastricht-Vertrages“ 1992 zu bemerken ist. Ihrer Meinung nach wird seitdem stärker von einer europäischen Dimension gesprochen, die sie als Überwölbung der nationalen Bildungssysteme mit transnationalen Aspekten sehen. Dabei gilt jedoch folgendes: *In keinem Fall denkt die europäische Gemeinschaft an eine Harmonisierung der Bildungssysteme mit zwingenden Folgen von Anpassungsverhalten der einzelnen Länder.*“ Zum damaligen Zeitpunkt (1996) war laut Dorninger und Wieser der informelle Druck schon so groß, „dass einzelne Länder ihre bisher im Sekundar- oder in komprimierter Form im Postsekundarbereich angesiedelte Berufsausbildung dahingehend überprüfen, ob sie

bestimmter, gemeinsam festgelegter Aspekte der jeweiligen nationalen Berufsbildung mit der Berufsbildung anderer Mitgliedstaaten erreicht. Zu nennen sind beispielsweise die sogenannten „peer-reviews“, die Festlegung von Indikatoren und Benchmarking-Verfahren. Die zugrunde liegende „Rolling Agenda“, d.h. die kontinuierliche Fortschreibung der Tagesordnung, sorgt für die entsprechende Nachhaltigkeit. Insbesondere der Europäischen Kommission wird vorgeworfen, im Rahmen ihrer Kontroll- und Überwachungsaufgaben für die OKM mehr oder weniger starken Druck auszuüben. Durch das kontinuierliche Nachhalten wird ein Druck auf die Mitgliedstaaten für die Bereiche erzeugt, in denen sie die von ihnen vereinbarten „europäischen“ Ziele nicht oder nicht ausreichend erreicht haben. Es entsteht somit einerseits ein gewisser Erklärungsdruck, wobei die Mitgliedstaaten zu keiner rechtfertigenden Stellungnahme verpflichtet sind. Andererseits ergibt sich auch im Vergleich mit der „besseren Zielerreichung“ anderer Mitgliedstaaten ein mehr oder weniger starker Handlungsdruck.

Obwohl die OKM explizit nicht die Erstellung von Rangordnungen unter den Mitgliedstaaten zum Ziel hat, führen die Auswertung von Statistiken, Indikatoren, Benchmarks, Best-Practice-Beispielen und weiteren vergleichenden Instrumenten unweigerlich zu einer solchen. Rangordnungen versetzen die Beteiligten automatisch in eine Wettbewerbssituation um den besseren bzw. den besten Platz. Negativ betrachtet resultiert aus der OKM eine Konkurrenzsituation um das beste Berufsbildungsmodell in der EU. Positiv gesehen spornt der entsprechend wertende Vergleich möglicherweise einige Mitgliedstaaten an, sich dem Wettbewerb zu stellen und Anstrengungen für eine Verbesserung des nationalen Berufsbildungssystems vorzunehmen bzw. die „Spitzenposition“ beizubehalten.

Der über gemeinsame Verfahren und gegenseitige Vergleiche entstehende informelle Druck wirkt sich daher vermutlich auch dahingehend aus, dass es eine „Außenseiterposition“ zu vermeiden gilt. Mittel- bis langfristig könnte sich aus einer bewussten oder ungewollten Ablehnung des „europäischen Mainstreams“ eine Isolation ergeben, aus der heraus eine Teilhabe an den Vorteilen der EU - die sich z.B. über gemeinsame Grundlagen, Verfahren und Absprachen ergeben - nicht (mehr) möglich sein könnte. Anders ausgedrückt geht es darum, den Anschluss an die Entwicklungen der EU zu halten.²⁴¹

Zusammenfassend muss festgehalten werden, dass die verhältnismäßige Einordnung der OKM keinesfalls eine eindeutige und einfache ist. Die ursprüngliche und der OKM nach wie vor zugrunde liegende Intention liegt jedoch darin, als unterstützendes und ergänzendes Instrument für die „intergouvernementale“ Zusammenarbeit zu dienen. Vom Prinzip und der gesetzlichen Ausgestaltung her, verhält sich die OKM als Instrument der europäischen Berufsbildungspolitik daher zur nationalen Berufsbildung und daher auch zur dualen Ausbildung in Deutschland neutral. In den folgenden Abschnitten wird unter anderem die praktische Anwendung der OKM näher betrachtet.

der EG-Norm beruflicher Höchstausbildung (mindestens drei Jahre Ausbildung nach dem Sekundarschulabschluss an einer akademischen Institution) entsprechen.“

²⁴¹ Eine entsprechende Haltung kann für Deutschland etwa aufgrund der folgenden Äußerung des BIBB (2006c, S. 1) gezogen werden: der NQF wird eng am aktuellen Entwurf des EQF diskutiert, um die „transnationale Anschlussfähigkeit von in Deutschland erworbenen Qualifikationen zu gewährleisten“.

4.2.2 Die EUROPASS Transparenzinstrumente

Das BMBF und das BIBB waren - zusammen mit dem CEDEFOP - an der Entwicklung der Transparenzinstrumente wesentlich beteiligt (Arbeitsgruppe Brügge-im-BIBB 2002, S. 8; Fabian 2003, S. 52 f.). Dazu gehören unter dem Oberbegriff EUROPASS Transparenzinstrumente heute der Europäische Lebenslauf, das Europäische Sprachenportfolio, die Zeugnisserläuterung und der Diplomzusatz sowie der Mobilitätsnachweis. Die Entwicklung begann mit dem Entschluss des Rates zur Transparenz auf dem Gebiet der Qualifikationen aus dem Jahr 1992 (Bainbridge/Murray 2000, S. 27).

Deutschland unterstützte von Anfang an aktiv die EU Initiativen zu den Zeugnisserläuterungen, zum europäischen Lebenslauf und zum Mobilitätsnachweis als wichtigste Einzelinstrumente für den Bereich der Berufsbildung. Mehr noch: die deutschen Akteure trieben deren Entwicklung und Einführung wesentlich voran. Damit vollzog sich auch der erwähnte Wechsel von einer passiven zu einer aktiveren Haltung der deutschen Akteure im Bereich der europäischen Berufsbildungspolitik. Generell setzt die deutsche Berufsbildungspolitik seit ca. Mitte der 1990er Jahre durch aktive(re) Mitgestaltung und Überzeugungsarbeit auf europäischer Ebene für die duale Ausbildung Akzente (Pütz 1999, S. 9). Die deutschen Akteure im Bereich der beruflichen Bildung nehmen seitdem, auch im Verbund mit anderen Mitgliedstaaten, stärker auf die Ausgestaltung von Initiativen der Europäischen Kommission Einfluss. Sie verfolgen damit nicht zuletzt das Ziel, die deutschen Interessen auf europäischer Ebene angemessen(er) einzubringen.

Hintergrund für die Unterstützung des „Konzepts der Transparenz“ war sicherlich die erwähnte, aus deutscher Sicht unangemessene Einstufung der dualen Bildungsabschlüsse in das Entsprechungsverfahren von 1985 (siehe Punkt 4.1.2). Das „Konzept der Transparenz“ bezieht sich auf die Notwendigkeit, Abschlüsse und berufliche Qualifikationen bzw. Kompetenzen durch deren offene Darstellung besser nachvollziehbar und verständlicher zu machen (Bainbridge/Murray 2000, S. 27). Hierfür ist keine Einführung von europäischen Kriterien nötig (Bjørnåvold/Sellin 1997). Anstelle der Einstufung von Berufsabschlüssen in ein festes, „top-down“ vorgegebenes und übergeordnetes europäisches Klassifizierungssystem sollen mit Hilfe von Transparenzinstrumenten Qualifikationen und Kompetenzen umfassend und individuell erfasst sowie dargestellt werden. Die Anerkennung von Berufsabschlüssen erfolgt damit nicht mehr über zentral geregelte Einheitslösungen.

Alle entwickelten EUROPASS Transparenzinstrumente ermöglichen generell eine neutrale Darstellung der erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen, indem eine einheitliche Erfassung bzw. Darstellung erfolgt. Mit den EUROPASS Instrumenten wird dabei nicht in bestehende Strukturen des nationalen Berufsbildungssystems eingegriffen. Hierin besteht ein wesentlicher Unterschied zu den anderweitigen europäischen Instrumenten, die bislang für die Verbesserung der Transparenz der Bildungsabschlüsse zwischen den Mitgliedstaaten umgesetzt wurden bzw. - wie der EQF und das ECVET - derzeit zur Diskussion stehen.

Für deutsche duale Ausbildungsabschlüsse ergibt sich der Vorteil, dass sie im Gegensatz zu den bisherigen europäischen Klassifizierungssystemen über Transparenzinstrumente nicht unterbewertet werden. Auch bieten die Transparenzinstrumente ebenfalls im Unterschied zu

den bisherigen Verfahren prinzipiell die Möglichkeit, praxisbezogene Kompetenzen und Qualifikationen zu erfassen und somit zu berücksichtigen.

Wie in Punkt 3.2.5 ausgeführt, muss jedoch kritisch gefragt werden, ob und in welcher Qualität betriebliche Praxisphasen im „Mobilitätsnachweis“ angemessen erfasst werden können. Es besteht Klärungsbedarf, ob die rein deskriptive Systematik des Mobilitätsnachweises für die Erfassung von praxisorientierter, auf Erfahrungslernen beruhender Qualifizierung den Bedarfen gerecht wird und genügend Aussagekraft besitzen kann. Eine entsprechende Untersuchung und ggf. weitere Forschungsarbeiten könnten Erkenntnisse liefern, die auch für die Vergleichbarkeit der Mobilität im Rahmen der dualen Ausbildung in Deutschland mit der Mobilität in anderen Bildungssystemen in der EU dienlich wären. Drexel (2006, S. 27) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Instrumente nur eine begrenzte Lösung für die Transparenzerfordernisse des europäischen Arbeitsmarktes und in ihren Augen einen ersten Schritt darstellen.

Für die duale Ausbildung in Deutschland sind die EUROPASS Transparenzinstrumente insgesamt unproblematisch. Das Verhältnis kann daher als neutral und unabhängig charakterisiert werden.

4.2.3 Die Förderung der beruflichen Mobilität in der EU während der Ausbildung

Die Verbesserung der Mobilität wird von der europäischen Berufsbildungspolitik gefördert (siehe Punkt 3.2.2). Bezogen auf die duale Ausbildung in Deutschland können durch Mobilitätsmaßnahmen vielfach eventuell vorhandene Vorbehalte abgebaut und möglicherweise das Ansehen einer beruflichen Ausbildung in einem anderen Mitgliedsland aufgewertet werden.

Das BMBF (2004b, S. 9 f.) fasste die 2005 mit der BBiG Novellierung in Kraft getretene Neuregelung zu Auslandsabschnitten während der dualen Ausbildung unter den Punkt „Antworten auf die Globalisierung“ und bezog sich explizit auf die Entwicklungen in der EU. Die Anpassungen der dualen Ausbildung in Deutschland wurden im direkten Zusammenhang zur europäischen Berufsbildungspolitik vorgenommen. Das BMBF betonte jedoch, dass dabei im Unterschied zu anderen Mitgliedstaaten ein Auslandsabschnitt nicht ein auf die Ausbildung anrechenbarer Tatbestand sein soll, *„sondern integraler Bestandteil der Ausbildung“*. Anders ausgedrückt lehnt das Ministerium die Modularisierung von beruflichen Bildungsabschnitten mit dem Ziel der Akkreditierung von Teilqualifikationen ab. Die Regelungen stellen sicher, dass die Struktur der dualen Ausbildung auch während möglicher Auslandsabschnitte nicht unterbrochen wird. Die Umsetzung der dahingehenden europäischen Berufsbildungspolitik in Deutschland erfolgt somit auf einem für die duale Ausbildung neutralen Weg.

Für das BMBF (2004b, S. 10) bedeuten die Regelungen auch, *„dass das Vertragsverhältnis zwischen Auszubildenden und Ausbildenden fortbesteht und beide Vertragsparteien ihren Verpflichtungen nachkommen müssen“*. Deutlich wird, dass der Gesetzgeber das duale Ausbildungssystem und seine Grundsätze durch die Ausgestaltung der rechtlich verankerten Möglichkeiten für die Absolvierung von Auslandsabschnitten schützt.

Hinsichtlich der teils großen Unterschiede zwischen den nationalen Berufsbildungssystemen muss jedoch hinterfragt werden, inwieweit angesichts dieser „Schutzmaßnahmen“ bzw. Anforderungen der deutschen Seite geeignete Partner im EU-Ausland für die Realisierung von Auslandsabschnitten zu finden sind. Auf den ersten Blick erscheinen die zu erfüllenden Voraussetzungen für ausländische Betriebe hoch. Da die duale Ausbildung in vielen Mitgliedstaaten nicht oder nicht nach den deutschen Standards durchgeführt wird, könnten hier Hürden bestehen. Zudem hat die betriebliche Ausbildung in vielen Mitgliedstaaten einen niedrigeren Stellenwert. Fraglich ist neben der Verfügbarkeit und Bereitschaft geeigneter Partner, inwieweit insbesondere die Qualität für die Anrechnung dieser Auslandsabschnitte auf die duale Ausbildung ausreicht.

Aus Sicht des ausbildenden Betriebs bedeutet das Fortbestehen des Ausbildungsvertrages während Auslandsabschnitten auch, dass die Ausbildungsvergütung weiterhin von ihm zu zahlen ist. Da der Auszubildende während eines Auslandsaufenthalts nicht im deutschen Ausbildungsbetrieb produktiv mitarbeitet und so die Netto-Ausbildungskosten „senkt“, könnte in dieser Regelung ein weiteres Hemmnis liegen. Diese Annahme bezieht sich insbesondere auf ausbildende Klein- und Mittelständische Unternehmen, die zumindest zum Teil auf die produktiven Erträge der Auszubildenden als Ausgleich zu den relativ hohen Ausbildungskosten (siehe Punkt 2.1.5) „angewiesen“ sind. Andererseits könnte hierin auch ein Anreiz für den ausländischen Partnerbetrieb liegen, dem diesbezüglich keine Kosten entstehen.

Das KWB (2004, S. 4) hält diese Form der rechtlichen Absicherung der Auslandsabschnitte im Rahmen einer dualen Ausbildung für kontraproduktiv. Es formuliert seine Bedenken wie folgt: *„Viele Betriebe können es sich eher leisten, ihre Auszubildenden ins Ausland zu schicken, wenn sie während dieser Zeit nicht von vornherein verpflichtet sind, die volle Ausbildungsvergütung weiter zu bezahlen und die alleinige Verantwortung für eine ordnungsgemäße Ausbildung zu tragen.“* Die in der Stellungnahme zu den Eckwerten des novellierten BBiG geforderten Flexibilitätsspielräume sowie die Beachtung der Belange der kleinen und mittleren Betriebe wurden jedoch vom Gesetzgeber nicht berücksichtigt.

Aus Sicht des KWB (2004, S. 4) bleibt zudem unklar, *„wie Auslandsaufenthalte mit der Berufsschulpflicht vereinbart werden sollen“*. Die Bund-Länder-Vereinbarung von 1999 besitzt zwar nach wie vor ihre Gültigkeit; es besteht jedoch keine direkte Verbindung bzw. ein Verfahren für die zwischen Berufsschule und Ausbildungsbetrieb gemeinsam abgestimmte Regelung eines Auslandsabschnitts. Damit mangelt es – bislang – an der entsprechenden Kooperation zwischen den beiden Lernorten Betrieb und Berufsschule. Wie in Punkt 2.1.3 liegt hierin ein grundsätzlicher Mangel der dualen Ausbildung in Deutschland. Zudem ist nicht geklärt, wer für die Unterbringungskosten im Ausland aufkommt (Nehls 2005, S. 1). Für den Ausbildungsbetrieb wäre es sicherlich ein zusätzlicher Kostenfaktor, für den Auszubildenden eine über die Ausbildungsvergütung eher nicht zu leistende Ausgabe und für den ausländischen Partnerbetrieb eine vermutlich „abschreckende“ Verpflichtung.

Laut DBG-Jugend (2005, S. 1) sehen die Gewerkschaften in der Europäisierung der Berufsbildung über die Auslandsabschnitte in der dualen Ausbildung einen positiven Aspekt. Sie bemängeln jedoch, dass damit keine konkreten Verpflichtungen der Betriebe insbesondere für mehr Auslandsaufenthalte verbunden sind. Von einer europäischen Öffnung

der dualen Ausbildung in Deutschland für die Verbesserung der Mobilität kann angesichts der Einschränkungen nur bedingt gesprochen werden.²⁴²

Es bleibt festzuhalten, dass es über die europäische Berufsbildungspolitik im Bereich der Verbesserung der Mobilität während Ausbildung durchaus positive Ansätze und weiteres Potential für synergetische, konstruktive Aspekte in der dualen Ausbildung in Deutschland gibt. Insgesamt verhält sich der Einfluss der europäischen Berufsbildungspolitik zur Steigerung der Mobilität jedoch (noch) eher neutral auf die duale Ausbildung in Deutschland.

4.2.4 Die europäischen Anforderungen an die Aufstellung und Ausrichtung der Beratungsstrukturen im Bereich der beruflichen Bildung

Die europäische Berufsbildungspolitik geht vom „Konzept des lebenslangen Lernens“ aus. Diesem ganzheitlichen Ansatz liegt auch die Forderung der europäischen Ebene zum Auf- bzw. Ausbau von proaktiven und effizienten Beratungsangeboten im Bereich der beruflichen Bildung zugrunde. Die europäischen Anforderungen bzw. Auswirkungen beziehen sich daher nicht nur auf die Beratungsstrukturen innerhalb der dualen Ausbildung, sondern vielmehr auf das deutsche Beratungsnetzwerk „im Ganzen“. Die folgenden Betrachtungen beziehen sich daher auf die Entwicklungen sowohl im Bereich der deutschen Berufsberatungsstrukturen als auch innerhalb des dualen Systems.

Als Reaktion auf die Entschließung des Rates (2004a) über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa hoben die entsprechenden Akteure in Deutschland im Rahmen einer Fachtagung die wichtige Rolle der Beratung als notwendiges Element zur Gestaltung einer zukunftsorientierten Berufsbildung hervor (Bonnaire 2004, S. 2).²⁴³

Unter ausdrücklicher Bezugnahme auf die Entschließung des Rates (2004a) und die Empfehlungen des Gutachtens der OECD (2002) einigte sich der BIBB-Hauptausschuss (2005) am 14.12.2005 auf „Empfehlungen zur Berufsorientierung und Beratung“. In dem Dokument wird die zunehmende bildungs- und gesellschaftspolitische Bedeutung der Berufsorientierung und Berufsberatung betont.

Die Anregungen bzw. die Anforderungen der europäischen Berufsbildungspolitik wurden somit aufgegriffen und einer Umsetzung in Deutschland generell zugestimmt. Es besteht in den entsprechenden Fachkreisen in Deutschland Einigkeit über den Verbesserungsbedarf - insbesondere hinsichtlich der Bedarfe des lebenslangen Lernens - in der Zusammenarbeit, Abstimmung und Ausrichtung der Beratungsstrukturen (Bonnaire 2004, S. 2).

Mit Blick auf die Ausrichtung hält der BIBB-Hauptausschuss (2005) in seinen Empfehlungen übergreifend fest, dass Berufsorientierung und -beratung Angebote sind, die von jedem in Anspruch genommen werden können müssen. Der Fokus zielt *„aufgrund der besonderen Bedeutung des Übergangs von der Schule in Ausbildung, Studium und Beruf“* auf Jugendlichen und junge Menschen unter 25 Jahren (BIBB-Hauptausschuss 2005, S. 1). Vom

²⁴² Dies etwa die effektiven Teilnehmerzahlen an Auslandsaufenthalten während der dualen Ausbildung (siehe Punkt 2.2.2).

²⁴³ Am 07.+08.06.2004 reflektierten 180 Experten auf gemeinsame Einladung des BMBF, des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit (BMWA), der BA und der Nationalen Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (NA beim BIBB) im Rahmen einer Fachtagung die aktuelle Situation der Berufsberatungsstrukturen in Deutschland (Bonnaire 2004, S. 2).

Prinzip her sollen Beratungsangebote folglich allen Personengruppen offenstehen, das Hauptaugenmerk liegt jedoch bei Jugendlichen unter 25 Jahren.

Dem BIBB-Hauptausschuss geht es darum, junge Menschen in ihren Kompetenzen so zu fördern, dass sie ihren beruflichen Werdegang über lebensbegleitendes Lernen aktiv gestalten können. *„Sie müssen fähig sein, sich über die unterschiedlichen Beratungseinrichtungen und deren Angebote zu informieren und sie gezielt zu nutzen. Zugleich sind sie verpflichtet, die Angebote zur Beratung und Orientierung – je nach individuellen Voraussetzungen – eigenverantwortlich wahrzunehmen“* (BIBB-Hauptausschuss 2005, S. 2). Gefordert sind dabei nicht nur die Zusammenarbeit zwischen *„allgemein- und berufsbildenden Schulen sowie der Bundesagentur für Arbeit, sondern auch ein Zusammenarbeiten mit Eltern, Jugendhilfe, weiterführenden Bildungseinrichtungen, Ländern, Wirtschaft (Unternehmen, Verbände, Kammern), Gewerkschaften, Sozialverbänden, Arbeitsgemeinschaften, Kommunen, Hochschulen und Bildungsträgern“* (BIBB-Hauptausschuss 2005, S. 3).

Zunächst muss die „Verpflichtung zur eigenverantwortlichen Inanspruchnahme“ kritisch betrachtet werden. Fraglich ist, ob diese Verpflichtung uneingeschränkt von allen Personengruppen realisiert bzw. eine Inanspruchnahme erwartet werden kann. Es kann angenommen werden, dass eine vom persönlichen Ansprechpartner einer Beratungsinstitution angebotene Berufsberatung etwa für benachteiligte, lernschwache Jugendliche kontinuierlich vor, während und nach der Ausbildung wesentlich zum individuellen Erfolg und zur Motivation beitragen würde. Dies gilt insbesondere in schwierigen individuellen Lebens- und/oder Ausbildungsphasen. Zudem fordert die europäische Berufsbildungspolitik „proaktive“ Beratungsstrukturen, die mit einer „Verpflichtung zur eigenverantwortlichen Inanspruchnahme“ eher unvereinbar erscheinen.

Die vom BIBB-Hauptausschuss formulierte Ausrichtung wird streng genommen den Erfordernissen einer lebensbegleitenden Berufsberatung nicht gerecht. Im Zusammenhang mit den Erfordernissen des lebenslangen Lernens verweisen die Arbeitnehmervertreter im BIBB-Hauptausschuss zwar auf die Bedeutung der Weiterbildung älterer Arbeitnehmer – der Schwerpunkt liegt aber auf der Verbesserung der Teilnahmemöglichkeiten (BMBF 2006, S. 74). Die Bedarfe an lebensbegleitender Berufsberatung sowohl älterer als auch generell berufstätiger Arbeitnehmer, Arbeitsloser und von Arbeitslosigkeit bedrohter Personen sowie weiterer besonderer Personengruppen, wie beispielsweise Berufsrückkehrern, bleiben in den Empfehlungen unerwähnt.

Mit den Empfehlungen führt der BIBB-Hauptausschuss vielmehr das bestehende, primär auf Jugendliche ausgerichtete System fort. Die Ursache ist sicherlich zum großen Teil auf die in Deutschland bislang übliche Trennung in Bildungsberatung, Studienberatung, Berufsberatung und Weiterbildungsberatung zurückzuführen. Aus dieser Trennung resultiert die Differenzierung in unterschiedliche Zuständigkeiten und Anbieter (BIBB 2005a, S. 4). Beispielsweise bietet die BA eine Berufslaufbahninformation prinzipiell für alle Altersgruppen an (OECD 2002, S. 2684).²⁴⁴ Die Angebote sind jedoch für Jugendliche und Erwachsene getrennt. Berufsberater bieten Jugendlichen sowie Arbeitgebern Beratungs- und

²⁴⁴ Der Vollständigkeit halber sei vermerkt, dass seit dem 01.08.2006 die Berufsberatung und Ausbildungsvermittlung des SGB II Personenkreises – gegen Erstattung der Aufwendungen – durch die Berufsberatung der BA durchgeführt wird. Dem zugrunde liegt die Neuregelung des Paragraphen 16 Absatz 1 b SGB II (BIBB-Hauptausschuss 2007, S. 22).

Vermittlungsdienste bezogen auf alle Bildungsangebote an (BMBF 2006, S. 111). Die Beratung Älterer erfolgt innerhalb der Arbeitsvermittlung. Somit werden die Beratungsangebote der BA primär auf die Altersstruktur bzw. Lebensphase ausgerichtet.

Herdt (2007, S. 8) stellt fest, dass die Beratungsangebote in Deutschland generell primär auf eine punktuelle Unterstützung in bestimmten Entscheidungssituationen, insbesondere beim Übergang an der ersten Schwelle und bei Arbeitslosigkeit beschränkt sind. Diese Situation liegt auch darin begründet, dass in Deutschland ein Verständnis von Beratung als eine die Bildungs- und Berufsbiographie lebenslang begleitende Orientierung nicht verankert ist.²⁴⁵

Hier besteht ein wesentlicher Unterschied zur Ausrichtung der Beratung nach dem Verständnis der europäischen Berufsbildungspolitik. Der Ansatz der lebensbegleitenden Beratung („lifelong guidance“ bzw. „career guidance“) der EU sowie der OECD geht von einer ganzheitlichen Auffassung von Beratungsdienstleistungen aus.²⁴⁶

Es wird der Anschein erweckt, dass in Deutschland die Beratungsstrukturen und das Bewusstsein sowie das (Selbst-) Verständnis von Beratung auf eine einheitliche Basis gestellt und ausgebaut werden müssten. Schober (2007, S. 7) stellt als Vorsitzende des Vorstand des neu gegründeten „Nationalen Forums für Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung“ (NFB) übergreifend fest, dass *„in Deutschland von einem kohärenten System der Bildungs- und Berufsberatung, wie es in den EU-Ratsentschlüssen empfohlen wird, und einer bewussten Politik der Beratung für lebenslanges Lernen und einem darauf bezogenen System lebensbegleitender Beratung nicht gesprochen werden kann.“* Sie kritisiert weiter, dass die Politik dies zwar erkannt habe, der Beratung aber keinen systematischen Stellenwert zuschreibe und weder ein Gesamtkonzept fordere noch in Ansätzen skizziere. Bislang, so die Autorin (2007, S. 8), wird der Beratung im Bildungsbereich relative Bedeutungslosigkeit zuteil, *denn „you get what you measure“ – was nicht gemessen, d.h. in Zahlen ausgedrückt und transportiert wird, existiert nicht oder ist unwichtig.“*

Schober (2007, S. 12 ff.) und Herdt (2007, S. 19 ff.)²⁴⁷ sehen mit Bezug zu den europäischen Trends unter anderem folgende Herausforderungen und entsprechend einzuleitende Schritte für die Etablierung eines kohärenten Systems der lebensbegleitenden Beratung in Deutschland:

- Erstellung eines Gesamtkonzepts lebensbegleitender Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung im Rahmen eines offenen politischen Diskurses mit allen gesellschaftlichen Gruppen,
- Festlegung von Qualitätskriterien und Qualitätssicherungsinstrumenten für Beratungsdienstleistungen,²⁴⁸

²⁴⁵ Vgl. Herdt 2007, S. 8; Schober 2007; OECD 2004, S. 19 ff.

²⁴⁶ Die von der EU und OECD gemeinsam vereinbarte Definition von „career guidance“ lautet wie folgt: *„Bildungs- und Berufsberatung ist ein Dienstleistungsangebot, das darauf ausgerichtet ist, Individuen jeden Alters und zu jedem Zeitpunkt ihres Lebens dabei zu unterstützen, Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsentscheidungen auf einer gut vorbereiteten und informierten Basis eigenständig zu treffen und ihr Berufsleben selbst in die Hand zu nehmen. Berufsberatung hilft Menschen, sich über ihre Zielvorstellungen, Interessen, Qualifikationen und Fähigkeiten klar zu werden. Sie hilft ihnen, den Arbeitsmarkt und das Bildungssystem zu verstehen und diese Kenntnisse auf das zu beziehen, was sie selbst über sich wissen. Umfassende Berufsberatung erschließt Informationen über den Arbeitsmarkt und über Bildungsmöglichkeiten, in dem sie diese organisiert, systematisiert und verfügbar macht, wann und wo Menschen sie benötigen“* (OECD 2004, S. 19, Übers. d. Verf.).

²⁴⁷ Herdt ist als Vertreterin der Gewerkschaft für Erziehung und Bildung (GEW) Mitglied des Vorstands des neu gegründeten „Nationalen Forums für Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung“ – NFB.

²⁴⁸ Ein vom BMBF an die Firma Ramboll vergebenes Forschungsprojekt ermittelt seit August 2005 einerseits einen umfassenden Überblick über derzeit in den verschiedenen Beratungsinstitutionen und –einrichtungen angewendete Qualitätskriterien für Beratung, Qualitätsstandards und Qualitätssicherungssysteme, um hieraus

- Verständigung über Mindestanforderungen an die Qualifikation und Kompetenz von Beratungsfachkräften,²⁴⁹
- Ausweitung und Verbesserung der Weiterbildungsberatung.

Insgesamt ergeben sich aus der gezeichneten Situation die Fragen, ob die bestehenden Beratungsangebote in Deutschland den Bedürfnissen aller Zielgruppen und den Erfordernissen einer lebensbegleitenden Beratung gerecht werden und wo Defizite und Handlungserfordernisse bestehen.²⁵⁰ Entsprechende Erkenntnisse würden zur Verbesserung der Aufstellung und Ausrichtung der Beratungsangebote in Deutschland beitragen. Hier besteht Potential für weitere Forschungsarbeiten.

Der BA sind über die Paragraphen 29 ff. des SGB III die Aufgaben der beruflichen Beratung gesetzlich übertragen worden. Sie ist daher im Unterschied zu anderen Anbietern verpflichtet, die entsprechenden Angebote vorzuhalten bzw. zu erbringen. Dies gilt auch für die Beratung mit Bezug zur dualen Ausbildung. Die Bedeutung der Berufsberatung der Arbeitsagenturen wurde beispielsweise auf der erwähnten Fachtagung bezüglich der Entschließung des Rates (2004a) hervorgehoben und betont (Bonnaire 2004, S. 2). Angesichts dieser Rahmenbedingungen wird im Folgenden speziell auf die entsprechenden Entwicklungen in der BA eingegangen.

Bezogen auf die Anforderungen einer lebensbegleitenden Beratung hatte die OECD (2002, S. 2689) in ihrem Gutachten zur Berufsberatung aus dem Jahr 2002 darauf hingewiesen, dass *„wahrscheinlich insgesamt ein Anstieg der Ressourcen für die Beratungsaufgaben der Bundesagentur für Arbeit notwendig ist, wenn die Forderung nach lebenslangem Lernen erfüllt werden soll.“*²⁵¹ Die tatsächlichen Entwicklungen weisen jedoch ein anderes Bild auf. So kritisieren die Arbeitnehmervertreter im BIBB-Hauptausschuss (2007, S. 18 f.) deutlich die aktuelle Stellung und den aktuellen Stellenwert der Berufsberatung innerhalb der BA. Sie bemängeln, dass Berufsberatung im Reformprozess der BA erodiere. Ihrer Ansicht nach ist die gesamte Aufbau- und Ablauforganisation der BA *„mittlerweile ausgerichtet an dem kurzfristigen Ziel einer möglichst raschen Integration in den Arbeits- bzw. Ausbildungsmarkt“*. Mittel- bis langfristig orientierte und zudem schwer messbare Berufsberatung findet, so die Autoren, in diesem betriebswirtschaftlich ausgerichteten Organisationsansatz zumindest Grenzen. Die derzeit praktizierte enge und frühe Koppelung der Beratung an die aktuellen Vermittlungsaussichten verhindere nach Aussage der Arbeitnehmervertreter im BIBB-Hauptausschuss Neutralität und Ergebnisoffenheit der Berufsorientierung und –beratung. Als

letztendlich ein Handbuch zu Qualitätssicherung zu erstellen. Andererseits erfolgt über das Projekt eine Bestandsaufnahme der aktuellen Bildungs-, Berufs- Beschäftigungsberatungslandschaft in Deutschland (Schober 2007, S. 12).

²⁴⁹ Hinsichtlich der Ausbildung von Beratungsfachkräften gibt es in Deutschland Entwicklungen. Beispielsweise hat die IHK München und Oberbayern in Zusammenarbeit mit dem BIBB das neuartige Berufskonzept „Berufspädagoge/Berufspädagogin“ entwickelt und als regionales Angebot der Kammer seit 2005 in Kraft gesetzt. Der Fortbildungsabschluss soll für Personen, die in der beruflichen Aus- bzw. Weiterbildung tätig sind, die öffentliche Anerkennung sowie die Chancen für einen Aufstieg in mittlere Leitungspositionen und Managementaufgaben in Aus- bzw. Weiterbildung verbessern. Der neue Beruf zielt unter anderem darauf ab, die (berufs-) pädagogische Qualität der betrieblichen Ausbildungen zu erhöhen. Die Fortbildung wird in Modulen angeboten, um die Nachfrageinteressen zielgruppenorientiert abdecken zu können. Sie besteht aus vier Pflicht-Modulen und einem spezialisierenden Aufbaumodul, welches aus drei Spezialisierungen gewählt werden kann (BMBF 2006, S. 608 f.); vgl. hierzu auch Schlottau 2005, S. 32 ff.

²⁵⁰ Entsprechende Diskussionen fanden laut Bonnaire (2004, S. 2) bereits auf der erwähnten Fachtagung am 07.+08.06.2004 statt,.

Folge sinkt in ihren Augen die Qualität und Professionalität der Beratung der BA, während administrative Arbeiten im Zusammenhang mit der Ausbildungsvermittlung und mit der Abwicklung von Fördermaßnahmen steigen. Zudem weisen die Arbeitnehmervertreter darauf hin, dass das Beratungsangebot der BA aufgrund zu knapper personeller Ressourcen zurückgefahren wird. Als Konsequenz drängen ihrer Aussage nach in die entstehende Lücke *„neben verschiedenen, zum Teil kostenpflichtigen seriösen Partnern vielfach „Helfer“ ohne Qualifizierung für diese Aufgabe, mit eigennützigen Motiven (Kundengewinnung) und oft nur zeitlich befristet“* (BIBB-Hauptausschuss 2007, S. 19). Die Arbeitnehmervertreter sehen eine kontinuierliche, professionelle und flächendeckende Betreuung der Schulen durch feste Ansprechpartner in der BA nicht mehr gewährleistet. Sie bezeichnen die Neuausrichtung der Berufsberatung innerhalb der BA zudem als kontraproduktiv zu der vom BIBB-Hauptausschuss empfohlenen Zusammenarbeit bzw. Vernetzung der beraterischen Angebote.

Die Arbeitnehmervertreter im BIBB-Hauptausschuss sprechen sich damit gegen die Ausrichtung und den Stellenwert aus, welchen die BA der Berufsberatung zuteilt. Von den negativen Auswirkungen ist ihrer Aussage nach die Zusammenarbeit mit der ausbildenden Wirtschaft betroffen. Diese wird, so die Autoren, effektiv beeinträchtigt, so dass als ausgewiesene Folge der Rückgang der Einschaltung der Berufsberatung der BA in den Ausbildungsmarkt auf der Seite des Stellenangebots zu verzeichnen ist. Folglich wirkt sich die Neuausrichtung negativ auf die Beratungsstrukturen innerhalb der dualen Ausbildung aus.

In diesem Zusammenhang sei auch erwähnt, dass die Problematik der Beratung und die Betreuung von (potentiellen) Abbrechern einer dualen Ausbildung durch die Beratungsstrukturen nicht gelöst ist. Ertelt (2003, S. 65 ff.) sieht hier die Aufgabe bei der Berufsberatung der BA in enger Zusammenarbeit mit den Berufsschulen und Eltern sowie weiteren Beratungseinrichtungen. Es gilt, kontinuierlich vor, während und nach der Ausbildung so genannte „disfunktionale Mobilität“ oder eine „unreflektierte vorzeitige Vertragslösung“ zu vermeiden.²⁵²

Gleichzeitig würde durch entsprechend kontinuierliche, neutrale und kostenlose Beratung bzw. Betreuung (coaching, follow up) die Vermittlung von Fertigkeiten zum lebenslangen Lernen, zur lebenslangen Berufswahlkompetenz und zur Einschätzung eigener Entwicklungspotentiale verstärkt werden. Damit sind die von der europäischen Berufsbildungspolitik - wie auch der OECD (2002) - gestellten Forderungen bzw. Empfehlungen für die Ausgestaltung von Berufsberatungssystemen aufgezählt.

Es geht auch mit Hilfe von geeignetem Marketing für Ertelt (2003, S. 67) darum, dass *„Berufsberatung und die anderen Dienste des Arbeitsamtes im Sinne lebenslanger Laufbahnbegleitung erkannt werden“*. Der Autor spricht sich damit für ein Umdenken weg vom betriebswirtschaftlich ausgerichteten Organisationsansatz in der BA aus.

²⁵¹ Laut OECD-Gutachten (2002, S. 2689) sprach auch einiges für die Ausweitung der Beratungsdienstleistungen durch den privaten Sektor. Es wurden diesbezüglich jedoch Zweifel an den tatsächlichen Möglichkeiten einer Ausweitung der privaten Beratungsdienstleistungen gegenüber den Vermittlungsdiensten angebracht.

²⁵² Die Problematik der Ausbildungsabbrecher wird z.B. über ein von deutscher Seite neu beantragtes Leonardo-da-Vinci Projekts im Rahmen des integrierten Aktionsprogramm aufgegriffen: unter dem Titel „Prävention gegen Abbruch der Berufsausbildung durch Maßnahmen im Religionsunterricht (bzw. Ethik-Unterricht, Sozialkunde-Unterricht) an Berufsbildenden Schulen (BBS)“ hat das Bischöfliches Generalvikariat Mainz als Projektträger einen entsprechenden Antrag bei der naBIBB gestellt (Koch 2007). Nach telefonischer Aussage von Herrn Koch, Projektkoordinator im Bischöflichen Generalvikariat, hat das Kultusministerium Rheinland-Pfalz-Saarland für den Fall der Ablehnung des Leonardo-da-Vinci-Projektantrages die Durchführung aus Landesmitteln zugesagt.

Aus dieser Perspektive steht die BA vor der Aufgabe, ihre Beratungsangebote neu auszurichten. Ein erster Ansatz könnte darin gesehen werden, dass die BA im Rahmen der Neugründung der Hochschule der BA ein neues Bachelor-Studium „Beschäftigungsorientierte Beratung und Fallmanagement“²⁵³ für die Ausbildung von „Beratungsanwärtlern“ eingeführt hat.

Ertelt (2006a, S. 146 f.) weist darauf hin, dass Berufsberatung grundsätzlich einen Beitrag zur Erfüllung bzw. Erreichung arbeitsmarktpolitischer Ziele leisten kann. Dazu gehört etwa das arbeitsmarktpolitische Ziel der Senkung der Jugendarbeitslosigkeit. Als Handlungsfelder für die Berufsberatung nennt der Autor diesbezüglich z.B. die Punkte

- Jugendarbeitslosigkeit verhindern,
- noch nicht vermittelte Bewerber in einem Ausbildungsplatz unterbringen und
- Förderung der Chancengleichheit arbeitsloser Frauen unter 25 Jahren.

Der Autor gibt an, dass beispielsweise Verbesserungen erreicht werden können durch

- eine Intensivierung der Kooperation der Berufsberatung mit den Berufsbildenden Schulen,
- eine Vernetzung der Berufsberatung bzw. generell der Dienste der BA mit den Trägern der Jugendhilfe,
- den Ausbau und die Optimierung des Medienangebotes der Berufsberatung für Zielgruppen,
- Hilfen der Berufsberatung für besondere Personengruppen wie etwa junge Ausländer, junge Aussiedler, Behinderte,
- die Ausschöpfung von speziellen – nationalen und/oder europäischen – Förderprogrammen mit Hilfe der Berufsberatung,
- spezielle Arbeitsmarktberatung für Ausbildungsbetriebe, insbesondere Klein- und Mittelständische Unternehmen,
- die beraterische Betreuung von Vermittlungssystemen durch die Berufsberatung.

Insgesamt sind zwar Entwicklungen im Bereich der - lebensbegleitenden - Berufsberatung in Deutschland zu verzeichnen, die zum Teil auch als Reaktion auf europäische Impulse anzusehen sind. Konkrete Umsetzungen der europäischen Empfehlungen mit Bezug bzw. Auswirkungen für die Beratungsstrukturen in der dualen Ausbildung konnten jedoch in den ausgewerteten Dokumenten nicht ermittelt werden. Es sind vielmehr die „internen“ Reform- und Modernisierungsmaßnahmen bestimmter Institutionen - insbesondere der BA - die sich derzeit eher negativ auf die Beratungslandschaft auswirken. Die in Kurzform dargestellten Entwicklungen innerhalb der BA widersprechen nach Einschätzung von Berufs- und Bildungsberatungsexperten den europaweit definierten Zielen von Beratung (Herdt 2007, S. 2). In dieser Hinsicht verhalten sich die Entwicklungen in den Beratungsstrukturen innerhalb des dualen Ausbildungssystems kontraproduktiv und konfliktreich zur europäischen Berufsbildungspolitik.

²⁵³ Herdt (2007, S. 14 ff.) kritisiert jedoch die Ausrichtung des Studiengangs auf die Bedarfe der BA. Sie sieht eine noch stärkere, bereits in der Benennung des Studiengangs dokumentierte Abhängigkeit von der BA-Geschäftspolitik, die sich im Zuge der Hartz-Reformen und der internen Umgestaltungsprozesse auf – im Unterschied zur Beratung statistisch eindeutig messbare – Vermittlung in den Arbeitsmarkt fokussiert bzw. ausrichtet. Damit können die Anforderungen an eine umfassende Beraterausbildung aus Sicht der Autorin nicht erfüllt werden.

Zusammengefasst stellt sich das Verhältnis der europäischen Berufsbildungspolitik im Bereich der lebensbegleitenden Beratung zu den Beratungsstrukturen in Deutschland zurzeit (noch) als neutral und unabhängig dar. Die Entschließung des Rates (2004a) hat jedoch den Themenkomplex Beratung auf die politische Agenda gesetzt. Allerdings verweist Schober (2007, S. 4) darauf, dass der Bereich „Beratung“ in Deutschland - im Unterschied zu anderen Mitgliedstaaten wie z.B. Finnland insgesamt (noch) keinen hohen Stellenwert auf der politischen Prioritätenliste einnimmt. Über die kontinuierliche Fortschreibung im Rahmen der „Rolling Agenda“ erfolgt eine regelmäßige Nachhaltung, wodurch laut Schober (2007, S. 5) in vielen Ländern eine gewisse Eigendynamik ausgelöst wird.

Als gemeinsames Ziel verfolgt sowohl die europäische als auch prinzipiell die deutsche Berufsbildungspolitik die Realisierung einer lebensbegleitenden Beratung. Daraus ist insgesamt schlussfolgernd anzunehmen, dass sich mittel- bis langfristig synergetische und konstruktive Auswirkungen einstellen bzw. ergeben könnten.

4.2.5 Die Situation der Ausbilder und Lehrkräfte in der Berufsbildung

Eine im Vergleich zur Lage bei den Beratungsstrukturen ähnliche Situation ist bei den Auswirkungen der europäischen Berufsbildungspolitik bezüglich der Lehrkräfte zu verzeichnen. Grundsätzlich treffen die Forderungen der europäischen Ebene auch auf die Situation der Lehrkräfte im dualen Ausbildungssystem Deutschlands zu. Hierzu gehören insbesondere die geforderte Verbesserung des Status und Stellenwerts sowie der Ausbildungsqualität und der lebenslangen Weiterbildung von Lehrkräften (siehe Punkt 3.1.3). Damit liegt prinzipiell das Potential für synergetische, konstruktive Auswirkungen der europäischen Berufsbildungspolitik auf die Gesamtsituation der Lehrkräfte im dualen Ausbildungssystem in Deutschland vor. Die von der europäischen Ebene ausgehenden Impulse könnten somit insgesamt als positiv bewertet werden.

Die Arbeitnehmervertreter im BIBB-Hauptausschuss (2007, S. 14 f.) fordern in ihrer Stellungnahme zum Entwurf des Berufsbildungsbericht 2007 der Bundesregierung unter anderem eine konsequente und kontinuierliche Qualitätsentwicklung bei der Qualifizierung des betrieblichen Ausbildungspersonals. Diese Forderung stellen sie unter anderem im Zusammenhang mit den Auswirkungen der Europäisierung. Aus ihrer Sicht muss die Schlüsselrolle der betrieblichen Ausbilder insbesondere durch regelmäßige Fortbildung erhalten und gestärkt werden. Hierfür soll die seit 2003 für einen Fünfjahreszeitraum ausgesetzte AEVO so schnell wie möglich modernisiert und wieder in Kraft gesetzt werden. Bis heute ist die AEVO jedoch weiterhin außer Kraft gesetzt.

Abgesehen von der Teilnahme von Lehrkräften an europäischen Aktionsprogrammen wie z.B. Leonardo-da-Vinci Mobilitätsprojekten²⁵⁴ konnten jedoch in den ausgewerteten Dokumenten keine speziellen, auf die europäische Berufsbildungspolitik bezogenen Aktivitäten für die Lehrkräfte im dualen Ausbildungssystem ermittelt werden.

Die Umsetzung der europäischen Berufsbildungspolitik bezogen auf Lehrkräfte in der beruflichen Bildung gilt es aus europäischer Sicht nicht nur in Deutschland, sondern in weiteren Mitgliedstaaten überhaupt erst zu beginnen. Der Rat (2006, S. 6) hält dies im

²⁵⁴ Siehe Fußnote 71 und Fußnote 72

Zwischenbericht 2006 über die Fortschritte im Rahmen des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ fest: *„Die berufliche Entwicklung von Lehrkräften in der beruflichen Aus- und Weiterbildung ist in den meisten Ländern weiter eine ungelöste Fragestellung.“* Aus dieser Perspektive verhält sich die europäische Berufsbildungspolitik bezüglich der Lehrkräfte (noch) neutral und unabhängig zur dualen Ausbildung in Deutschland. Die EU fordert mit Nachdruck und fortlaufend, dass auf nationaler Ebene der aus ihrer Sicht bestehende dringende Handlungsbedarf aufgegriffen und umgesetzt wird. Die aktuellste Forderung im Helsinki-Kommuniqué bringt diese Position deutlich zum Ausdruck. Die Mitgliedstaaten werden hierin unter anderem aufgefordert, als einen Aspekt für die Verbesserung der Attraktivität und Qualität der beruflichen Bildung *„hoch qualifizierte Lehrer und Ausbilder, die sich fortlaufend beruflich weiterbilden“* (Helsinki-Kommuniqué 2006, S. 6) in den Mittelpunkt zu stellen. Es bleibt abzuwarten, ob und welche weiteren Impulse und Aktivitäten z.B. die Europäische Kommission in Zukunft anstoßen oder ob Entsprechendes in Deutschland selber angeregt und umgesetzt wird.²⁵⁵

4.2.6 Die Finanzierung der beruflichen Bildung

Zum Thema der Finanzierung der beruflichen Bildung äußert sich die europäische Berufsbildungspolitik vergleichsweise übergeordnet. Wie in Punkt 3.1.5 ausgeführt, gibt sie kein „europäisches Finanzierungsmodell der beruflichen Bildung“ vor. Sie fordert eher allgemein den Ausbau der Investitionen (Helsinki-Kommuniqué 2006, S. 6). Generell und übergeordnet kann dieser Impuls für die duale Ausbildung Deutschlands positiv gewertet werden. Gemäß der OKM liegt es in deutscher Hand, die entsprechenden Indikatoren quantitativ und qualitativ für die duale Ausbildung festzulegen. Da die Arbeitgeber den größten Teil der Kosten für die duale Ausbildung tragen, nimmt Deutschland im europäischen Vergleich der privaten Investitionen in die beruflichen Bildung eine Spitzenposition ein (Tessaring/Wannan 2004, S. 33).²⁵⁶ In den ausgewerteten Dokumente konnte kein Beleg gefunden werden, dass sich die Forderungen der europäischen Berufsbildungspolitik auf die Finanzierungsstruktur des dualen Ausbildungssystem Deutschlands auswirken. Die Diskussionen - z.B. um eine Ausbildungsplatzabgabe oder um eine Fondsfinanzierung - werden vielmehr auf nationaler Ebene ohne erkennbaren Bezug zur europäischen Berufsbildungspolitik geführt.

Im indirekten Zusammenhang mit der Finanzierung der beruflichen Bildung stehen die europäischen Fördermaßnahmen über den ESF und die europäischen Aktionsprogramme. Deutschland nimmt die Fördermöglichkeiten über diese beiden europäischen Instrumente in Anspruch. Bei entsprechenden Fördermaßnahmen mit Bezug zur dualen Ausbildung wirkt sich die jeweilige europäische Finanzierung in dieser Hinsicht positiv aus. In den ausgewerteten Dokumenten sind aus diesen Förderleistungen jedoch keine Auswirkungen im Gesamtfinanzierungssystem der dualen Ausbildung auszumachen. Aus dieser

²⁵⁵ Zur Situation der Berufspädagogen in Europa vgl. beispielsweise auch Grollmann 2006, S. 255 ff.

²⁵⁶ Im Jahr 2001 beliefen sich die privaten Gesamtausgaben für die allgemeinen und beruflichen Bildungseinrichtungen (ohne Tertiärsektor) im EU-Durchschnitt auf 0,3% des BIP. In Deutschland wurden diesbezüglich 0,7% ausgegeben, wobei hiervon der Anteil sonstiger privater Einrichtungen, d.h. zumeist der Unternehmen, auf 91% entfiel; im EU-Durchschnitt beträgt dieser Wert 30%. (Tessaring/Wannan 2004, S. 33). Deutlich wird der hohe Finanzierungsanteil der Unternehmen, welcher in der dualen Ausbildung geleistet wird. Grundsätzlich geben Tessaring und Wannan (2004, S. 32) zu bedenken, dass es bezüglich der Ausgaben für die Erstausbildung auf europäischer Ebene kaum Informationen gibt. Hier liege ihrer Aussage nach ein Missstand vor, den es zu beheben gelte.

Perspektive verhält sich die europäische Berufsbildungspolitik insgesamt neutral zur Finanzierung der dualen Ausbildung.

4.3 Synergetische, konstruktive Bereiche der europäischen Berufsbildungspolitik im Verhältnis zum dualen Ausbildungssystem in Deutschland

Die Ausführungen zu den betrachteten Kategorien in Kapitel 2 und 3 enthalten mehrere Aspekte der europäischen Berufsbildungspolitik, die sich synergetisch und konstruktiv auf die duale Ausbildung in Deutschland auswirken bzw. das Potential hierzu besitzen. Diese Aspekte werden als dritte und damit abschließende „Verhältniskategorie“ im Folgenden aufgegriffen und vertieft betrachtet.

4.3.1 Die Aufforderung der europäischen Berufsbildungspolitik zur Einbindung der Sozialpartner als übergeordneter Aspekt

Für die Gemeinschaft nimmt die Einbindung und Beteiligung der Sozialpartner einen hohen Stellenwert ein. Wie in Punkt 3.1.2 dargestellt, fördert die europäische Berufsbildungspolitik eine entsprechende Ausrichtung bzw. ein entsprechendes Vorgehen. Sie erwähnt in den relevanten Dokumenten, wie z.B. der Kopenhagen-Erklärung oder dem Helsinki-Kommuniqué vom Dezember 2006, durchgehend die Bedeutung der Sozialpartner für die Gestaltung und Umsetzung der beruflichen Bildung auf nationaler wie europäischer Ebene. Sie spricht ihnen in der beruflichen Bildung folglich insgesamt eine entscheidende Rolle zu.

Aus dieser Haltung kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die europäische Ebene die Planung und Durchführung der beruflichen Bildung auch in der Zuständigkeit und (Mit-)Verantwortung der Sozialpartner sieht. Die bereits im Jahr 1963 erfolgte Einrichtung des BAB als Organ auf europäischer Ebene setzt diesbezüglich ein deutliches Zeichen.

In diesem Zusammenhang kann die vergleichsweise starke Ausrichtung der europäischen Berufsbildungspolitik auf den Bedarf der Betriebe als ursächlich für die Einbindung der Sozialpartner angesehen werden (siehe Punkt 3.2.1). Ohne eine Beteiligung der Sozialpartner könn(t)en die entsprechenden Erfordernisse nicht oder zumindest nicht direkt, d.h. „aus erster Hand“, berücksichtigt werden.

Wie in Punkt 3.1.2 dargestellt, ist die Einbindung und Beteiligung der Sozialpartner in den Mitgliedstaaten zum Teil sehr unterschiedlich geregelt. Bei der dualen Ausbildung in Deutschland sind die Sozialpartner über die traditionelle, historisch bedingte korporatistische Struktur gleichberechtigt einbezogen. Das konstitutive Konsensprinzip sichert zudem die einvernehmliche Organisation und Ausgestaltung der dualen Ausbildung zwischen den Sozialpartnern und dem Staat. Bezogen auf die Curricula sorgen die institutionalisierten Verfahren der Entwicklung und Abstimmung für die paritätische Beteiligung der Sozialpartner (siehe Punkt 2.1.4).

Insgesamt ergibt sich aus der institutionalisierten, gleichberechtigten Einbindung und Beteiligung der Sozialpartner in der dualen Ausbildung in Deutschland, dass die Forderungen der europäischen Berufsbildungspolitik - im Unterschied zu anderen Mitgliedstaaten - vom Grundsatz her als weitgehend erfüllt angesehen werden können. Aus

dieser übergeordneten Perspektive könnten sich damit für die duale Ausbildung in Deutschland prinzipiell konstruktive Effekte ergeben. Positive Auswirkungen könnten darauf aufbauen, dass die deutschen Sozialpartner die Aufforderung der europäischen Berufsbildungspolitik zur aktiven Beteiligung an der Planung, Ausgestaltung und Durchführung der nationalen wie auch europäischen Berufsbildung vergleichsweise „einfacher“ aufnehmen und umsetzen als es in anderen Mitgliedstaaten der Fall sein dürfte. Die im Rahmen der dualen Ausbildung in Deutschland „gelebte“ und funktionierende Sozialpartnerschaft bildet dabei prinzipiell die Basis für entsprechendes Handeln. Anders ausgedrückt bringt die Ausrichtung der europäischen Berufsbildungspolitik auf die Beteiligung der Sozialpartner den entsprechenden deutschen Akteuren grundsätzlich und übergreifend gewisse Vorteile. Für die duale Ausbildung in Deutschland besteht zumindest das Potential, dass sich über die von der europäischen Berufsbildungspolitik geforderte und geförderte Einbeziehung der Sozialpartner Synergien und konstruktive Aspekte entwickeln.

Es muss aber beachtet werden, dass die Sozialpartnerschaft im Rahmen des dualen Systems in Deutschland auch mit Problemen behaftet ist. Diese ergeben sich aus mehr oder weniger komplizierten bzw. teilweise als unvereinbar anzusehenden Interessenlagen.

Als Beispiel für eine entsprechend unterschiedliche Interessenlage bzw. Sichtweise sei der EQF genannt. Wie in Punkt 4.1.10 ausgeführt, bewerten die Gewerkschaften den EQF eher skeptisch und kritisch. Diese Haltung resultiert maßgeblich aus der Ablehnung einer Modularisierung der beruflichen Bildung nach dem Singularisierungskonzept, die sie mit dem EQF-Vorschlag der Europäischen Kommission primär verbinden. Die deutsche Wirtschaft hingegen steht dem EQF positiv und offen gegenüber. Das gleiche gilt für die Vertreter der „öffentlichen Hand“. Weitere Ausführungen zu diesen Einstellungen erfolgen unter Punkt 4.3.5. Aus der damit vorliegenden – mehr oder weniger ausgeprägt – gegenläufigen Haltung können zumindest Schwierigkeiten in den gemeinsamen Diskussionen über den EQF resultieren. Im Fall des EQF betonen jedoch alle deutschen Akteure ihre Bereitschaft zur aktiven Mitgestaltung und wirken z.B. über Stellungnahmen und Verbesserungs- bzw. Änderungsvorschläge konstruktiv an der Ausgestaltung des EQF – möglichst in Richtung ihrer Interessen - mit.

Es bleibt festzuhalten, dass das Konsensprinzip der dualen Ausbildung und die darüber erfolgende gleichberechtigte Einbindung der Sozialpartner sowohl positiv wie auch negativ wirken kann. Die Schlussfolgerung liegt nahe, dass sich mögliche konfliktreiche und kontraproduktive Auswirkungen dabei insbesondere in Zeiten des Wandels zeigen. In diesen Phasen gestaltet sich die Einhaltung der „neokorporativen Arrangements“ als zumindest schwierig. Beispielsweise sieht Rothe (2004, S. 117) das Beharren auf dem Grundsatz des Konsensprinzips als Hemmschuh. Aufgrund dieser Ausgestaltung der dualen Ausbildung in Deutschland könnte es zumindest zu Verzögerungen in der Entscheidungsfindung und Handlungsfähigkeit kommen.

4.3.2 Die europäische Förderung der dualen, alternierenden Lehrlingsausbildung

Wie in Punkt 3.1.3 und in Punkt 3.2.3 ausgeführt, misst die Gemeinschaft der dualen bzw. alternierenden Lehrlingsausbildung eine große Bedeutung bei. Sie fördert seit den 70er Jahren durchgehend die (Re-)Etablierung und Verbesserung dualer bzw. alternierender Ausbildungsformen.

Es sei an dieser Stelle kurz erwähnt, dass in nahezu allen Mitgliedsländern Formen der Lehrlingsausbildung existieren, die sich aus dem historischen System der mittelalterlichen

Zünfte über die Jahre entwickelt haben (Bainbridge/Murray 2000, S. 120). Der nach wie vor ablaufende Entwicklungsprozess hat dabei verschiedene Varianten dieser Ausbildungsmöglichkeit hervorgebracht.²⁵⁷

Laut Europäischer Kommission (1997, S. 1) „gibt es aufgrund der Unterschiede im Status und in der Bedeutung der Lehrlingsausbildung (...) vielfältige Lehrlingsausbildungssysteme“. Bainbridge und Murray (2000, S. 123 f.) weisen darauf hin, dass die einzelnen europäischen Länder der Kombination von schulischer Ausbildung und arbeitsplatznaher praktischer Ausbildung sehr unterschiedliche Bedeutung beimessen.²⁵⁸

Die von der Europäischen Kommission angemerkte Vielfalt drückt sich dabei bereits über die verschiedenen Bezeichnungen aus. In Deutschland wird z.B. die duale Ausbildung und insbesondere die Ausbildung im Handwerk im allgemeinen Sprachgebrauch vielfach auch als Lehre, d.h. als Lehrlingsausbildung bezeichnet. Auch die europäische Ebene nutzt mehrere Begriffe für diese Ausbildungsform: die Entschließung des Rates aus dem Jahr 1979 bezog sich auf die alternierende Ausbildung, die Europäische Kommission (1996, S. 30) sprach sich im Weißbuch von 1996 für die Einführung von dualen Ausbildungsformen bzw. einer europäischen Lehrausbildung²⁵⁹ aus und bekräftigte in ihrer Mitteilung von 1997 die Förderung der Lehrlingsausbildung in Europa.

Die Dokumente der Europäischen Kommission beziehen sich dabei auf die in den Mitgliedstaaten jeweils bestehenden oder ggf. wieder einzuführenden Strukturen der Lehrlingsausbildung. Beispielsweise heißt es in der Mitteilung der Europäischen Kommission (1997, S. 2) über die Förderung der Lehrlingsausbildung in Europa, dass „die Anwendung der ... festgelegten Aktionsleitlinien natürlich an den entsprechenden nationalen Kontext angepasst werden muss“. In dieser Hinsicht bewirkt die Förderung der Lehrlingsausbildung eine Bestätigung bzw. Bestärkung der bestehenden nationalen Strukturen und wirkt sich dahingehend wenn nicht konstruktiv und synergetisch dann zumindest neutral aus. Dies gilt auch für die duale Ausbildung in Deutschland.

Mit der „Entschließung über die alternierende Ausbildung von Jugendlichen“ formulierte der Rat (1979) seine Vorstellungen von einem entsprechenden Ausbildungsmodell. Die Entschließung verkörpert das so genannte EU-Konzept der Alternanz. Es wird im Folgenden bezogen auf das Verhältnis zur dualen Ausbildung in Deutschland in den entsprechend maßgeblichen Zügen behandelt. Alternierend steht in diesem Sinne für „regelmäßigen Wechsel“ zwischen den Ausbildungsabschnitten:

- im Ausbildungsbetrieb, der insbesondere das Erfahrungslernen durch Mitarbeit ermöglicht und

²⁵⁷ Vgl. hierzu Rothe 2004, S. 7; Bainbridge/Murray 2000, S. 122; Tessaring 1998, S. 154 f.; Sellin 1998

²⁵⁸ Laut Bainbridge/Murray (2000, S. 123 f.) bildeten 1995/96 einerseits Länder wie Norwegen mit 100% und Dänemark mit 87% Jugendliche im Rahmen alternierender Ausbildungsgänge aus. Andererseits nahmen nach Aussage der Autoren in Ländern wie Belgien, Spanien, Portugal und Finnland weniger als 10% der Auszubildenden an einer alternierenden Ausbildung teil. „Die übrigen Länder bewegen sich zwischen diesen beiden Polen: In Deutschland nahmen rund zwei Drittel aller Berufsbildungsabsolventen im Rahmen des dualen Systems an einer alternierenden Ausbildung teil, in Island waren es 57% und in Österreich 40%. In Frankreich, in den Niederlanden und in Irland lag der betreffende Anteil knapp unter einem Viertel.“

²⁵⁹ Mit der „Lehrausbildung“ zielte die Europäische Kommission (1996, S. 53) auf den Ausbau der Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtungen und Unternehmen. Unter „Lehrausbildung“ verstand sie dabei eine „Ausbildungsmethode, die sich für sämtliche Qualifizierungsebenen eignet, nicht nur die unterste“, d.h. die Lehrausbildung umfasste damit auch den akademischen Bereich. Anders ausgedrückt sprach sich die Europäische Kommission im Weißbuch von 1996 quasi generell für „Duale Studiengänge“ aus, wie sie in Deutschland an Universitäten und Berufsakademien bereits etabliert sind (siehe Punkt 2.1.6); sie benannte im Zusammenhang mit der dahingehenden Umsetzung bei der Einrichtung von Handels- und Ingenieurausbildungen unter anderem die Universität Mannheim.

- in Berufsschulen oder anderen speziellen Zentren, die das (theoretische) Lernen in systematischer Form realisieren.

Beide Lernorte sind in der dualen Ausbildung in Deutschland konstitutive, elementare Bestandteile (siehe Punkt 2.1.3). Es bestand daher eine grundlegende Übereinstimmung zwischen dem EU-Konzept der Alternanz und der strukturellen Aufstellung der dualen Ausbildung in Deutschland. Eine entsprechende Ausrichtung der europäischen Berufsbildungspolitik besaß demnach das Potential, synergetische und konstruktive Auswirkungen für die duale Ausbildung in Deutschland herbeizuführen.

Diesbezüglich gilt es jedoch zu beachten, dass der Rat das EU-Konzept der Alternanz im Jahr 1979 über eine Entschließung an die Mitgliedstaaten gerichtet hatte. Entschließungen stellen generell rechtlich unverbindliche Beschlüsse des Rates dar, mit Hilfe derer er gemeinsame politische Stellungnahmen artikuliert (siehe Punkt 3.1.1). Die Entschließung über die alternierende Ausbildung von Jugendlichen aus dem Jahr 1979 bewirkte daher keine verbindliche Einführung bzw. Umsetzung auf nationaler Ebene. Sie ist jedoch nach wie vor gültig und wirkt grundsätzlich positiv auf das Ansehen und den Stellenwert dualer bzw. alternierender Ausbildungsformen in der EU.

Es muss zudem beachtet werden, dass das EU-Modell der alternierenden Ausbildung durch eine effektive Verbindung, d.h. eine enge Zusammenarbeit zwischen der betrieblichen und der schulischen Qualifizierung gekennzeichnet ist, wobei beide Ausbildungsabschnitte gleichberechtigt nebeneinander stehen (Rat 1979, S. 1, Ziffer I, Punkt 1).

Hierin liegen zwei grundsätzliche Konfliktpunkte zur dualen Ausbildung in Deutschland. Wie in Punkt 2.1.3 ausgeführt, fehlt es an einer systematischen Kooperation zwischen den Lernorten Betrieb und Berufsschule. Zudem besteht in den derzeitigen Strukturen und Rahmenbedingungen der dualen Ausbildung in Deutschland keine Gleichwertigkeit zwischen den Lernorten. Der Betrieb bzw. die betriebliche Ausbildung füllen die dominante Position aus, die Berufsschule spielt eine subsidiäre Rolle.

Im Unterschied hierzu wird in den meisten Mitgliedstaaten die Berufsbildung der Jugendlichen schwerpunktmäßig in Vollzeitschulen durchgeführt.²⁶⁰ Wird die Ausbildung ggf. in kombinierten Lernorten durchgeführt, besteht im Gegensatz zum dualen Ausbildungssystem in Deutschland ein Miteinander betriebsgebundener und vollzeitschulischer Anbieter (Stoß 2004, S. 55). Der Fokus des deutschen dualen Ausbildungssystems auf die betriebliche Ausbildung und die nachrangige Stellung der Berufsschulen wird daher von vielen Mitgliedstaaten nicht verstanden. Entsprechend stoßen die in Deutschland geführten Diskussionen über die Weiterentwicklung des - aus europäischer Sicht einseitig auf die betriebliche Ausbildung ausgerichteten - dualen Systems eher auf Unverständnis.

Der zweite Konfliktpunkt liegt darin begründet, dass die Entschließung des Rates (1979) über die alternierende Ausbildung von einem Gesamtbildungssystem ausgeht, in welches berufliche Bildungsgänge gleichberechtigt integriert sind. Eine Erstausbildung z.B. im dualen System stellt hiervon einen Teilausschnitt dar (Rothe 2004, S. 128). Das ganzheitliche

²⁶⁰ Diesbezüglich sei erwähnt, dass sich laut Bainbridge und Murray (2000, S. 122) beispielsweise das Lehrlingsausbildungssystem in Dänemark zu einem integrierten schulbasierten Modell – mit Beteiligung der Sozialpartner - entwickelt hat, dessen Zentrum kaufmännische und technische Fachschulen bilden. Es ist ihrer Aussage nach den Systemen in Deutschland und Österreich, bei denen tendenziell Unternehmen im Mittelpunkt stehen, ebenbürtig.

System der Berufsbildung der EU geht von Stufungen in den Ausbildungsgängen aus: beginnend bei einfachen, praxisnahen und „ausbaufähigen“ Ausbildungsberufen über mittlere und gehobene Ausbildungsgänge bis zu alternierenden Studiengängen an Hochschulen (Stooß 2004, S. 55). Diese ganzheitliche Sicht des Bildungssystems liegt in Deutschland jedoch nicht vor. Bildung und Berufsbildung sind – maßgeblich durch ein neuhumanistisches Bildungsverständnis beeinflusst – nach wie vor vergleichsweise strikt getrennte Bildungsebenen (vgl. Punkt 2.3.4).

In diesen Punkten kollidiert das EU-Modell der Alternanz mit den derzeitigen Strukturen der dualen Ausbildung in Deutschland. Jedoch beziehen sich die Punkte auf Bereiche des deutschen Bildungssystems, die schon seit längerem reformiert bzw. modernisiert werden soll(t)en.²⁶¹ Analog zu den Ausführungen in Punkt 4.1.5 weisen die europäischen Ansätze im EU-Konzept der Alternanz auf die „Schwachstellen“ und den entsprechenden intern erkannten jedoch bislang nicht ausreichend aufgegriffenen Reformbedarf hin.²⁶²

Das EU-Konzept der Alternanz setzte einen Schwerpunkt auf die betriebliche, auf Erfahrungslernen basierende berufliche Ausbildung. Der Rat (1979, S. 2, Ziffer 1 Nr. 1) legte fest, dass für die *„ausserbetriebliche Ausbildung ein angemessener Mindestzeitraum“* festgelegt werden soll.²⁶³ Je nach dem Verhältnis zwischen betrieblicher, auf Erfahrungslernen beruhender Ausbildung und theoretischem Lernen in der Berufsschule *„würde daraus die Stufung der Ausbildungsgänge von der unteren zur mittleren und weiter zur gehobenen und höheren Ebene erwachsen“* (Stooß 2004, S. 56).²⁶⁴ Der ansteigende Anteil an theoretischem Lernen steht dabei auch für den „fließenden Wechsel“ zur akademischen Bildung, wodurch nochmals der ganzheitliche Ansatz des EU-Konzepts der Alternanz deutlich wird. Rothe (2004, S. 45) charakterisiert die Ausrichtung wie folgt: *„Als übergreifender Grundsatz kann gelten: Lernen im systematischen Lehrgang so lange wie*

²⁶¹ Rothe (2004, S. 117) kritisiert in diesem Zusammenhang deutlich, dass das duale Ausbildungssystem in Deutschland in Normen verhaftet sei, *„die weitgehend noch aus der Zukunft stammen. Nicht erkannt wurde die Notwendigkeit, parallel zur betriebsgebundenen Ausbildung berufsqualifizierende Vollzeitschulen systematisch auszubauen und als gleichberechtigt mit der Lehre ins Berufsbildungsgesamtsystem einzubeziehen.“* Aus seiner Sicht bedingen die weitgehende Vernachlässigung der Berufsschulen und insbesondere berufsqualifizierender Vollzeitschulen das *„Haupthindernis für den Aufbau eines anforderungsgerechten und differenzierten Berufsbildungssystems, das geeignet ist, alle Jugendlichen einzubinden und die Erfordernisse des Beschäftigungssystems in vollem Umfang abzudecken“* (Rothe 2004, S. 119). Die nachgeordnete Rolle der Berufsschule und die weitgehende Ablehnung von Vollzeit-Berufsschulen sowie die Trennung der dualen Ausbildung Deutschlands von den weiteren Ebenen des deutschen Bildungssystems sind mit dem EU-Konzept der Alternanz nicht vereinbar.

²⁶² Es sei allerdings angemerkt, dass es in Deutschland Diskussionen und Ansätze für eine entsprechende Aufstellung bzw. strukturelle Reform des deutschen Berufsbildungssystems gab. Beispielsweise behandelte Kutscha (1996, S. 146) das Themenfeld des „integrierten Lernens“ und wies in diesem Zusammenhang unter anderem auf das zum damaligen Zeitpunkt erstellte Konzept des BIBB für ein *„eigenständiges und gleichwertiges Berufsbildungssystem“* hin. Dieses Modell umfasste laut Kutscha (1996, S. 146) *„in zwei Dimensionen integrative Lösungen: Zum einen geht es in vertikaler Dimension um eine stärkere Verzahnung von Aus- und Weiterbildung. Zum anderen sollen in horizontaler Dimension integrative Lösungen in bezug auf die Verbindung von Arbeiten und Lernen hergestellt werden. (...) Hauptmerkmal der Lernorganisation ist nach diesem Modell die Dualität, und zwar auf allen Ebenen des „Berufsbildungssystems“ von der Berufsausbildung über die berufliche Weiterbildung bis zum Fachhochschulstudium. Als Abschlüsse sind anerkannte Zertifikate auf jeder dieser Ebenen vorgesehen: der Ausbildungsabschluß, der Weiterbildungsabschluß und der Hochschulabschluß.“*

²⁶³ Die Europäische Kommission (1979, S. 12) schlug in ihrer entsprechenden Mitteilung vor, dass theoretisches Lernen als zweiter Kernbereich mindestens 20% und maximal 80% umfassen sollte. Der Anteil des Erfahrungslernens liegt im Umkehrschluss zwischen maximal 80% und mindestens 20%. Das EU-Konzept der Alternanz bietet somit prinzipiell flexible Kombinationsmöglichkeiten der beiden Ausbildungsabschnitte.

²⁶⁴ Als Nicht-EU-Land hat die Schweiz diesen Weg mit dem Berufsbildungsgesetz des Jahres 2004 eingeführt. Das ganzheitlich angelegte Berufsbildungsgesetz regelt „gleichzeitig“ die Berufslehre von zwei bis vier Jahren, die Ausbildung an Berufsfachschulen und die Studiengänge an den Fachhochschulen der Schweiz (Stooß 2004, S. 56); vgl. hierzu auch Ochsenbein 2004, S. 151 ff.

nötig, Erfahrungslernen so lange wie möglich“ (Rothe 2004, S. 45). Praktisches, im Arbeitsalltag bzw. Arbeitsprozess absolviertes Erfahrungslernen steht im Mittelpunkt des EU-Konzepts der Alternanz.

Im Unterschied zu rein schulischen Ausbildungssystemen stellt Erfahrungslernen in der dualen Ausbildung in Deutschland traditionell den Kern der betriebsgebundenen Ausbildung dar.²⁶⁵ Erfahrungslernen ist über das Prinzip „Lernen durch Arbeiten“ ein integrierter Bestandteil der dualen Ausbildung. Es ist im BBiG verankert, da eine Berufsausbildung den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrung zu ermöglichen hat (Paragraph 1 Absatz 3, Satz 2 BBiG). Berufserfahrung wird dabei im Zusammenhang mit der beruflichen Handlungsfähigkeit genannt, die sich aus den notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten ergibt. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass Erfahrungslernen und berufliche Handlungsfähigkeit in einem direkten Bezug zueinander stehen bzw. sich gegenseitig bedingen.

Zudem setzt die EU laut Rothe (2004, S. 5) - nicht nur im EU-Konzept der Alternanz sondern generell - Erfahrungslernen vielfach gleich mit informellen Lernen. Es wird zwischen dem allgemeinen und dem unterstützenden Erfahrungslernen unterschieden, wobei letzteres von der Gemeinschaft als Kern der betriebsgebundenen Ausbildung gesehen wird.

Nach Aussage des Autors verbindet die europäische Ebene informelles Lernen wiederum eng mit der Zielsetzung des lebenslangen Lernens. Beide Bereiche - informelles Lernen und das „Konzept des lebenslangen Lernens“ – stellen aktuelle Kernthemen der europäischen Berufsbildungspolitik dar.

Die duale Ausbildung Deutschlands verfügt demnach mit der praxisorientierten, auf Erfahrungslernen basierenden betrieblichen Ausbildung prinzipiell über eine Struktur, welche die europäischen Vorstellungen im Wesentlichen widerspiegelt. Aus dieser Perspektive besteht damit das Potential für synergetische und konstruktive Auswirkungen der europäischen Berufsbildungspolitik auf die duale Ausbildung in Deutschland.

4.3.3 Die Bedeutung von praxisorientiertem Erfahrungslernen für die berufliche Erstausbildung

Praxisorientierter, auf Erfahrungslernen beruhender Berufsausbildung wird von der EU ein hoher Stellenwert zugemessen. Die Europäische Kommission (1997, S. 1) formuliert als diesbezügliches Ziel der Förderung der Lehrlingsausbildung in Europa das *„Hervorheben der charakteristischen Eigenschaften einer qualitativ hochwertigen Lehre, die dazu beiträgt, dass die Jugendlichen besser vermittelbar werden“*.

Über die praktische, aktive Mitarbeit im Betrieb erfolgt „automatisch“ die Integration in die Berufs- und Arbeitswelt. Die Integration bezieht sich dabei sowohl auf die berufliche Tätigkeit und ihre praktische, prozessorientierte Verortung als auch auf die individuelle Sozialisation des Jugendlichen im Betrieb bzw. in die Arbeitswelt. Rauner (2006b, S. 50) betont

²⁶⁵ Rothe (2004, S. 4) weist darauf hin, dass Erfahrungslernen innerhalb der beruflichen Bildung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik lange Zeit keine Rolle spielte. Es wurde nach Aussage des Autors der beruflichen Sozialisation zugeordnet und in der Berufspädagogik weder konzeptionell und didaktisch aufgenommen noch weiterentwickelt. Hinsichtlich der aktuellen, von der EU maßgeblich angeregten Diskussionen zur Notwendigkeit des lebensbegleitenden Lernens gilt für Rothe (2004, S. 5) Erfahrungslernen als ein *„besonders erfolgversprechender und ebenso unentbehrlicher Weg beruflicher Qualifizierung“*.

diesbezüglich die *„Möglichkeiten der Herausbildung beruflicher Identität und daraus resultierender Leistungsbereitschaft .. als entscheidende Größen für die betriebliche Wettbewerbsfähigkeit und gesellschaftliche Stabilität“*. Es sei angemerkt, dass die damit verbundene Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung in der europäischen Berufsbildungspolitik weniger Beachtung findet, wohingegen sie ein elementarer Bestandteil der dualen Ausbildung in Deutschland ist.²⁶⁶ In diesem Aspekt spiegelt sich zu einem gewissen Teil das „typisch“ deutsche Verständnis von beruflicher Bildung (siehe Punkt 4.1.1).

Erfahrungslernen stellt einen wesentlichen Hebel für den Übergang von der Ausbildung in die Arbeitswelt dar. Rothe (2004, S. 3) weist darauf hin, dass es noch bis Mitte des 20. Jahrhunderts einer erheblichen Anzahl von Schulabgängern gelang, ohne Ausbildung in den Arbeitsmarkt integriert zu werden. Ende der 1980er Jahre waren es laut Aussage des Autors nur noch etwa 5%. Die Erwerbsaussichten von an- und ungelernten Personen verschlechtern sich jedoch kontinuierlich aufgrund der zunehmend höheren Anforderungen an die Arbeitnehmer. Die Schwierigkeiten im Übergang in das Beschäftigungssystem betreffen jedoch nicht nur An- und Ungelernte. Auch Absolventen von allgemeinbildenden und berufsbildenden Qualifizierungssystemen sehen sich mit Herausforderungen konfrontiert. Ein wesentlicher Unterschied zwischen der berufsbezogenen, praxisorientierten dualen Ausbildung und der schulischen bzw. akademischen Ausbildungsgängen liegt laut Rauner (2006b, S. 47 f.) vor allem darin, dass bei letzterem weniger Praxiskompetenz vermittelt wird. *„Aus diesem Grund findet man in Systemen, die stärker auf der Tradition akademischer gestufter Abschlüsse basieren, das in der amerikanischen Literatur als „reverse transfer“ bekannte Phänomen: B.A.- [Bachelor of Arts, S.C.B.] oder M.A.- [Master of Arts bzw. Magister Artium, S.C.B.] Absolventen besuchen im Anschluss an ihre akademische Ausbildung am College oder der Universität berufsbezogene Kurse, um ihre Beschäftigungschancen zu erhöhen. (...) Es kommt nicht von ungefähr, dass alle traditionellen Professionen während oder nach der formalen Ausbildung Praxisphasen vorsehen, die für die Herausbildung professioneller Handlungskompetenz als von zentraler Bedeutung angesehen werden und die damit auch die Voraussetzung zur Zulassung in den jeweiligen Professionen sind.“*

Gleiches gilt auch für schulische Ausbildungsgänge auf mittlerem Qualifikationsniveau. Pütz (1999, S. 5) verweist darauf, dass bei schulischen Ausbildungssystemen der Erwerb von Kenntnissen im Vordergrund steht. *„Die praktischen Kompetenzen werden weitgehend im Anschluss an die [schulische, S.C.B.] Ausbildung durch die Einarbeitung im Betrieb erworben.“* Die Abschlüsse schulischer Ausbildungssysteme stellen nach Aussage des Autors im Unterschied zu dualen Ausbildungsabschlüssen in der Regel keine Berufsbefähigungsnachweise dar. Sie bescheinigen *„lediglich den erfolgreichen Erwerb der unterrichteten Inhalte. Zugleich sind sie Zugangsberechtigung zu weiterführenden Bildungsgängen innerhalb des Schulsystems“* (Pütz 1999, S. 5).

Deutlich wird die Bedeutung berufspraktischer Erfahrungen und daraus resultierender beruflicher Handlungskompetenzen für den Einstieg in die Arbeitswelt. Der Vorteil des dualen Systems in Deutschland liegt darin, dass Erfahrungslernen ein integrierter Bestandteil der Ausbildung ist, d.h. entsprechendes Lernen schon während der Ausbildung

²⁶⁶ Siehe Ausführungen in den Punkten 2.4 und 3.4.

stattfindet. Der Lernort Betrieb bzw. die betriebliche Ausbildungsstätte stellt dabei den Schlüssel für das praktische Erfahrungslernen im „Echtfall“ dar (siehe Punkt 2.1.3).

Die Förderung der dualen, alternierenden Lehrlingsausbildung durch die EU ist aus dieser Perspektive folglich als konstruktiv und synergetisch für die duale Ausbildung in Deutschland zu bewerten. Sie hebt die im praxis- und bedarfsorientierten Erfahrungslernen liegenden Stärken der dualen Ausbildung hervor. Dadurch ergibt sich die Möglichkeit, dass der Stellenwert und das Ansehen der dualen Ausbildung in Deutschland im europäischen Vergleich sowie das Verständnis dafür verbessert werden. Möglicherweise könnte somit aus einer übergeordneten Perspektive in der Folge auch der soziale Zusammenhalt in der EU gefördert werden.

In diesem Zusammenhang gilt es zu beachten, dass alternierende bzw. duale Ausbildungsformen in verschiedenen Mitgliedstaaten aufgewertet oder (wieder) eingeführt werden. Hierin könnte eine Umsetzung der europäischen Empfehlungen zur Förderung der Lehrlingsausbildung gesehen werden. Zudem wäre es auch möglich, dass sich die Mitgliedstaaten an den Grundstrukturen des nach wie vor insbesondere bezogen auf die Transition vergleichsweise erfolgreichen dualen Ausbildungssystems in Deutschland - und anderen Ländern mit dualen Ausbildungsformen wie z.B. Österreich - orientieren. Legt man diese Annahme weiter aus, könnte der dualen Ausbildung in Deutschland eine mehr oder weniger starke Vorbildfunktion für die Gestaltung einer europäischen Berufsbildung zukommen.

Hinsichtlich der Re-Etablierung dualer bzw. alternierender Ausbildungsformen benennt Rauner (2006a, S. 20) beispielsweise Großbritannien, Schottland, Italien und die Niederlande. Aber auch auf internationaler Ebene ist seiner Aussage nach in Ländern wie Malaysia, dem Oman, Australien und den USA ein „*neues Interesse an der Tradition der Lehrlingsausbildung*“ zu verzeichnen. Der Verschränkung von praktischem und theoretischem Lernen in der Tradition der Lehrlingsausbildung gehöre die Zukunft, so der Autor. Als Ursache für diesen „Trend“ verweist Rauner (2006a, S. 21) auf die ökonomische Entwicklung: im kontinuierlich steigenden internationalen Wettbewerb benötigen Unternehmen kompetente, qualitätsbewusste und intrinsisch motivierte Mitarbeiter, die sich mit ihrer Arbeit identifizieren. Nach Meinung des Autors gelingt eine entsprechende Qualifizierung „*am ehesten in einer Berufsbildung, in der die reflektierte Arbeitserfahrung Dreh- und Angelpunkt der Berufsbildung ist*“. Er spricht sich damit deutlich für die duale, alternierende, auf praktischem Erfahrungslernen basierende Ausbildungsform aus. Kupka (2005, S. 19) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die in Großbritannien vorliegende komplette Modularisierung der Ausbildung ohne Berufsprinzip über die NVQs nicht in der Lage sei, „*die ernsthaften Qualifikationsprobleme der dortigen Ökonomie zu lösen, die zu einer im internationalen Vergleich geringeren Produktivität führen*“. In Großbritannien wird seiner Aussage nach ein Lösungsansatz für die Probleme der beruflichen Qualifizierung in der Stärkung der Lehrlingsausbildung - der „modern apprenticeship“ - gesehen.

Deißinger (2003, S. 170 ff.) bestätigt in seiner Untersuchung der aktuellen Reformansätze der beruflichen Bildung in Großbritannien, Schottland und Australien eine Renaissance der Lehre. Dabei sei „- *zumindest im Falle der britischen Systeme - eine Orientierung am [deutschen, S.C.B.] Dualen System erkennbar*“ (Deißinger 2003, S. 185). Der Autor hält jedoch auch fest, dass sich die „angelsächsischen Varianten“ der Lehrlingsausbildung

(apprenticeship) von dem Modell der dualen Ausbildung in Deutschland unterscheiden. Beispielsweise orientieren sie sich seiner Aussage nach jeweils grundsätzlich an einem „output-orientierten“ Kompetenzansatz. Die Lehrausbildung macht, so der Autor, in diesen Ländern zudem nicht wie in Deutschland ein eigenständiges Subsystem „Berufsbildung“ aus, sondern stellt eine Option unter vielen dar, d.h. nimmt eine relativierte Rolle im Gesamtzusammenhang des nationalen Berufsbildungssystems ein.²⁶⁷ Die Ursache schreibt Deißinger (2003, S. 185) der *„Beharrungskraft der makrostrukturellen Grundverfassung des jeweiligen Berufsbildungssystems“* und der didaktischen Grundorientierung zu. Er weist in diesem Zusammenhang auch darauf hin, dass die Lehrlingsausbildung in den von ihm betrachteten Ländern zwar eine Stärkung erfährt, jedoch hinsichtlich der Beteiligung marginalisiert und hinsichtlich des Stellenwerts sowie des Ansehens in der Öffentlichkeit minder bewertet bleibt.

Es sei an dieser Stelle generell erwähnt, dass sich mit dem Wandel von der traditionellen berufs- und funktionsbezogenen zur prozessorientierten Betriebs- und Arbeitsorganisation auch die Art und Weise des Erfahrungslernens verändert hat. Anstatt einzelne, mehr oder weniger abgegrenzte Aufgaben zu erfüllen, müssen Arbeitnehmer in integrierten, aufgaben-, fachbereich-, betriebs- und ggf. länderübergreifenden Gesamtprozessen agieren können. Als Konsequenz steigen die Anforderungen an die Qualifizierung der Arbeitnehmer.²⁶⁸

Zimmer (2000, S. 28) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Verwissenschaftlichung“ der Facharbeit. Er hält diesbezüglich ein neues Verhältnis von Arbeiten und Lernen für notwendig, *„das praktische Erfahrungen und wissenschaftliches Denken im „Erfahrungslernen“ integriert“*. Es geht seiner Aussage nach darum, einen organisierten Zusammenhang zwischen Lernen durch Arbeiten und Lernen für das Arbeiten - auch bei der Durchführung an verschiedenen Lernorten - herzustellen. Der in Punkt 2.2.1 erwähnte Ansatz der prozessorientierten Ausbildung berücksichtigt seiner Aussage nach unter anderem diese Forderung.

Rauner (2006, S. 11) sieht das Konzept der prozessorientierten dualen Ausbildung als maßgebliche Grundlage für die künftige Positionierung der dualen Ausbildung im deutschen bzw. europäischen Bildungsraum. Er (2006a, S. 16) stellt fest: *„Im Verhältnis von Aus- und Weiterbildung kommt es vor allem darauf an, eine Erstausbildung als Fundament für das lebenslange Lernen im Sinne einer arbeitsprozessbezogenen (dualen) Berufsausbildung zu etablieren“*. Der Autor spricht sich für die Konzentration der dualen Ausbildung auf Kernberufe bzw. -berufsgruppen, d.h. die Reduzierung der Anzahl der dualen Ausbildungsberufe aus. Er hält das aus der entsprechenden Reform der dualen Ausbildung resultierende „Konzept der offenen, dynamischen Kernberufe“ für ein *„hervorragendes Angebot für die Europäisierung beruflicher Bildung“* (Rauner 2006a, S. 21).²⁶⁹ Eine entsprechende europäische Berufsbildungsarchitektur muss seiner Aussage nach jedoch aktiv von deutscher Seite mitgestaltet werden.

Die betrieblich organisierte duale Ausbildung in Deutschland richtet sich jedoch nach den Ausbildungsordnungen des jeweiligen Ausbildungsberufes. Der zugrunde gelegte, in vielen

²⁶⁷ Das britische „apprenticeship“ System wird laut Deißinger (2003, S. 185) weiter entwickelt, wobei für ein breit angelegtes ganzheitliches Modell der betrieblichen Erstausbildung plädiert wird – in dieser Ausrichtung sieht der Autor einen *„Hinweis, den auch die deutsche Berufsbildungspolitik in ihrer „Binnensicht“ des eigenen Berufsbildungssystems nicht ignorieren sollte“*.

²⁶⁸ Die damit verbundenen Herausforderungen für die duale Ausbildung in Deutschland wurden unter Punkt 2.2.1 dargestellt.

²⁶⁹ Vgl. Rauner 1998; Rauner 2006; Rauner 2006a

Fällen nach wie vor monolithisch ausgerichtete Beruf bestimmt die Ausbildungsinhalte und – abläufe.²⁷⁰

Im Unterschied hierzu realisieren die Berufsschulen mit der Anwendung des so genannten Lernfeldkonzepts für den schulischen Teil der dualen Ausbildung (siehe Punkt 2.1.4) bereits eine entsprechende Ausrichtung. Die KMK (1998, S. 10) sprach sich in ihrem Papier: „Überlegungen zur Weiterentwicklung der Berufsbildung“ für eine Berufsausbildung in arbeits-, bzw. prozessorientierten Basisberufen als Grundlage eines Berufskonzepts aus. Über das Lernfeldkonzept ist dieser Ansatz im dem Lernort Berufsschule der dualen Ausbildung in Deutschland umgesetzt.²⁷¹ Aus dieser Perspektive hat die Berufsschule - trotz aller Kritik am Lernfeldkonzept - einen gewissen „Vorsprung“ vor der betrieblich organisierten dualen Ausbildung.

Zusammengefasst wäre angesichts der dargelegten Vorteile einer auf Erfahrungslernen beruhenden Ausbildung der Rückschluss möglich, dass die duale Ausbildung in Deutschland eine gewisse Vorbildfunktion für die Gestaltung einer europäischen Berufsausbildung einnehmen könnte. Dies könnte der Fall sein, wenn in Deutschland neben der notwendigen gewünschten prozessorientierten Ausrichtung grundlegende insbesondere strukturelle Reformen, wie etwa hinsichtlich der Durchlässigkeit zu anderen Bildungsebenen, der Gleichwertigkeit der Berufsbildung im Verhältnis zur Allgemeinbildung, umgesetzt werden würden. Auch müsste eine aktive, überzeugende Mitarbeit an der Gestaltung einer europäischen Berufsbildung erfolgen, durch welche mehr Transparenz und ein größeres gegenseitiges Verständnis hinsichtlich der dualen Ausbildung als Grundlage geschaffen würden. In diesem Bereich liegt ein vergleichsweise großes Potential für weitere Forschungsarbeiten, die z.B. angemessene und effektive Wege für die Vertretung der dualen Ausbildung auf europäischer Ebene aufzeigen könnten.

4.3.4 Die Ausrichtung des Kompetenzansatzes der EQF/ECVET-Systematik auf berufliche Handlungsfähigkeit

Die EU hebt die Bedeutung von Erfahrungslernen und der damit vorliegenden engen Bindung zwischen Ausbildung und Wirtschaft über die Förderung der Lehrlingsausbildung in der EU und über das EU Konzept der alternierenden Ausbildung hervor. Beide Bereiche spielen für die Gemeinschaft eine wesentliche Rolle in der beruflichen Bildung.

Dies kam jedoch in den bisherigen europäischen Klassifizierungsansätzen – dem Entsprechungsverfahren von 1985 und der Richtlinie für die Anerkennung von Berufsqualifikationen reglementierter Berufe – nicht zum Ausdruck. Vielmehr wurden berufspraktische, auf Erfahrungslernen beruhende Qualifizierungsanteile nicht oder nicht angemessen berücksichtigt. Für die duale Ausbildung in Deutschland resultierte daraus eine Unterbewertung ihrer Abschlüsse (siehe Punkt 4.1.2 und Punkt 4.1.4). Deutlich wird, dass sich die Ziele der Gemeinschaft mit ihren Handlungen bzw. Maßnahmen teilweise

²⁷⁰ Die Arbeitnehmervertreter im BIBB-Hauptausschuss (2007, S. 11) weisen darauf hin, dass die aktuelle Neuordnungspraxis „immer noch in der Mehrzahl zur Verordnung von teilweise sehr spezialisierten Monoberufen“ führt.

²⁷¹ Die KMK fordert zudem beispielsweise die Verbesserung sowie den Ausbau der Lernortkooperationen z.B. auch im Verbund; dieser Aspekt wird in Punkt 4.3.12 aufgegriffen.

widersprechen: einerseits fördert die EU die Lehrlingsausbildung, andererseits wird diese nicht angemessen in europäischen Klassifizierungsansätzen berücksichtigt. Als mögliche Gründe könnten die Mehrheitsverhältnisse in der EU, bestimmte Interessenlagen sowie damit zusammenhängend die Einigung auf einen gemeinsamen Nenner angebracht werden.

Die EQF/ECVET-Systematik hingegen baut auf einen ergebnis- und kompetenzorientierten Ansatz auf. Hiermit sollen entsprechend des „Konzept des lebenslangen Lernens“ alle Formen des Lernens, d.h. formales, nicht formales sowie informelles Lernen und damit auch praxisorientiertes Erfahrungslernen, berücksichtigt und dargestellt werden. Die Europäische Kommission (2005a, S. 12) verweist in ihrem EQF-Vorschlag darauf, dass sich das grundsätzlich im Rahmen eines kumulativen Prozess ablaufende Lernen informell, wie etwa in der Freizeit, und in formalen Arrangements vollzieht. Letzteres schließt dabei laut Aussage der Europäischen Kommission explizit den Arbeitsplatz ein. Der Arbeitsplatz stellt, wie erläutert, den Kern für (berufs-)praktisches Erfahrungslernen dar. Die Europäische Kommission will praxisorientiertes Erfahrungslernen im Rahmen der EQF/ECVET-Systematik berücksichtigen. Deutlich wird diese Ausrichtung auch an der entsprechenden Definition²⁷² des Begriffs „Kompetenz“. Laut Europäischer Kommission (2005a, S. 13) umfasst dieser:

- i) *„kognitive Kompetenz, die den Gebrauch von Theorien/Konzepten einschließt, aber auch implizites Wissen (tacit knowledge), das durch Erfahrung gewonnen wird;*
- ii) *funktionale Kompetenz (Fertigkeiten, Know-how), die zur Ausübung einer konkreten Tätigkeit erforderlich ist;*
- iii) *personale Kompetenz, die das Verhalten/den Umgang in/mit einer gegebenen Situation betrifft;*
- iv) *ethische Kompetenz, die bestimmte persönliche/soziale Werte umfasst“.*

Mit diesem umfassenden Kompetenzbegriff soll, so die Europäische Kommission, die Fähigkeit des Einzelnen zur selbstgesteuerten, impliziten oder expliziten sowie kontextabhängigen Bündelung seines Wissens und seiner Fertigkeiten ausgedrückt werden. Anders formuliert handelt es sich bei den *„Kompetenzen um die Fähigkeit zur Anwendung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Know-how in einer gegebenen Arbeitssituation“*.²⁷³ Aus den Kompetenzen ergibt sich die berufliche Handlungsfähigkeit im Arbeitsleben. Ein maßgebliches Ziel der dualen Ausbildung liegt in der Vermittlung der beruflichen Handlungsfähigkeit. Angesichts dieser Übereinstimmung kann der Rückschluss gezogen werden, dass sich aus der europäischen Ausrichtung prinzipiell konstruktive und synergetische Auswirkungen für die duale Ausbildung in Deutschland ergeben müssten.

Die Einstufung der Qualifikation einer Person in ein bestimmtes Kompetenzniveau bzw. ein EQF-Referenzniveau soll sich nach dem Vorschlag der Europäischen Kommission (2005a, S. 13) durch die jeweilige individuelle Fähigkeit bestimmen, sich je nach Kontext und Situation oder Problemstellung auf unterschiedliche Anforderungen einstellen zu können. Es geht für die Europäische Kommission um die individuelle Fähigkeit *„mit Komplexität, Unvorhersehbarkeit und Veränderungen zurechtzukommen“*.

²⁷² Die - zusammenfassende - Definition des Begriffs „Kompetenz“ der Europäischen Kommission (2005a, S. 13) basiert auf der Grundlage einer Literaturanalyse aus Frankreich, Großbritannien, Deutschland und den USA.

²⁷³ Die Europäische Kommission (2005a, S. 13) verweist auf diese mit ihrer Systematik kompatible Definition von Kompetenzen der europäischen Sozialpartner aus dem Jahr 2001.

Vom Prinzip her soll einerseits – erstmalig – berufspraktisches Erfahrungslernen gleichwertig in die EQF/ECVET-Systematik einbezogen werden. Andererseits soll berufliche Handlungsfähigkeit ein Schlüsselkriterium für die Einstufung in ein bestimmtes Kompetenzniveau des – wie etwa in Deutschland neu zu entwickelnden – NQF und hierüber in das entsprechende EQF-Referenzniveau sein.

Wie in Punkt 4.1.6 erläutert, bemängeln die deutschen Akteure in ihren Stellungnahmen zum EQF Vorschlag der Europäischen Kommission jedoch, dass die Deskriptoren zu sehr auf schulische Lernergebnisse ausgerichtet und berufspraktische, auf Erfahrungslernen basierende Kenntnisse und Fähigkeiten ungenügend berücksichtigt sind. Deutlich wird, dass die gleichwertige Beachtung von Erfahrungslernen und schulischem Lernen bei den Transparentinstrumenten EQF und ECVET für die duale Ausbildung in Deutschland ein entscheidendes Schlüsselthema ist. In Punkt 4.3.6 werden die damit verbundenen Fragen der Validierung von Erfahrungslernen näher betrachtet.

Zusammengefasst könnte bei einer entsprechenden europaweiten Umsetzung des EQF/ECVET Kompetenzansatzes die duale Ausbildung in Deutschland aufgrund des hohen Anteils an Erfahrungslernens und daraus resultierender beruflicher Handlungsfähigkeit dahingehend profitieren, dass sie einerseits im europäischen Vergleich angemessen(er) dargestellt wird. Andererseits könnte sich das Ansehen und der Stellenwert der beruflichen Bildung generell und der dualen Ausbildung in Deutschland im Speziellen ggf. steigern, da die Stärken einer praxisorientierten Qualifizierung transparenter werden. Möglicherweise könnte einer – reformierten und modernisierten – dualen Ausbildung in Deutschland eine gewisse Vorbildfunktion für die Gestaltung einer europäischen Berufsbildung zukommen. Aus dieser Sichtweise heraus besitzt das Kompetenzkonzept der EQF/ECVET-Systematik das Potential, konstruktive, synergetische Auswirkungen für die duale Ausbildung Deutschlands zu bewirken.

4.3.5 Bewertung der beruflichen Handlungskompetenz als eine Grundlage der EQF/ECVET-Systematik durch deutsche Akteure im Überblick

Das BMBF (2006, S. 24 f.) sieht in dem Kompetenzansatz des EQF und des ECVET *„die Möglichkeit, Lernergebnisse unabhängig von Lernform, Lernort und Lerndauer zu klassifizieren und damit auch beschäftigungsnahen Qualifizierungsformen bei der Anerkennung von Abschlüssen und dem Transfer von Lernleistungen adäquat Rechnung zu tragen.“* Das Ministerium befürwortet den Ansatz; der Hinweis auf die adäquate Berücksichtigung von „beschäftigungsnahen Qualifizierungsformen“ kann dabei auf die dualen Ausbildung und die Kritik zur bisherigen Unterbewertung bezogen werden (siehe Punkt 4.1.5).

Die Befürwortung und Unterstützung der EQF/ECVET-Systematik wird unter anderem auch durch die grundsätzliche Zustimmung zu einem NQF und die entsprechende Neuentwicklung in Deutschland deutlich.

Als Vertreter des BIBB stellen Hanf und Rein (2006, S. 5) in ihrem Beitrag „Auf dem Weg zu einem Nationalen Qualifikationsrahmen“ fest, dass das Paradigma der beruflichen Handlungsfähigkeit den Ausgangspunkt einer Zuordnung bzw. Abbildung von Qualifikationen im NQF bildet. Das BIBB legt für die Entwicklung des NQF die berufliche Handlungsfähigkeit

als Dreh- und Angelpunkt zugrunde. Die Autoren (2006, S. 4) heben ausdrücklich hervor, dass die Ausgestaltung des NQF z.B. hinsichtlich der Ziele, der Beschreibung der Qualifikationen oder der Festlegung der Kompetenzdimensionen auf nationaler Ebene erfolgt. Wie von der Europäischen Kommission (2005a, S. 5) im EQF-Vorschlag vorgesehen, macht die Gemeinschaft diesbezüglich keinerlei Vorgaben; stattdessen heißt es: *„Die staatlichen Behörden müssen bestimmen, wie die Qualifikationen in ihrem Land mit einem EQF verbunden werden.“* Über diese Regelung bleibt es den deutschen Akteuren letztendlich auch freigestellt, die Qualifikationen an Berufen auszurichten und damit das für die duale Ausbildung in Deutschland konstitutive und für die Wirtschaft, den Arbeitsmarkt und die Gesellschaft als Orientierungsfaktor maßgebliche Berufskonzept zu bewahren.

Nach Meinung der Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft (2005, S. 1) muss die Hauptfunktion des EQF in der Förderung der beruflichen Handlungsfähigkeit und Beschäftigungsfähigkeit liegen. Grundsätzlich sollten ihrer Aussage nach Kompetenzen *„mit Blick auf Beschäftigungsfähigkeit (employability) formuliert werden.“* Es gilt, so die Autoren, die Deskriptoren des EQF hierzu auf berufliche Handlungsfähigkeit auszurichten. Der berufliche Kompetenzerwerb steht für sie im Mittelpunkt. Zudem gilt es zu beachten, dass sie die Bedeutung der Identifikation mit dem Beruf hervorheben. Hier wird erneut das „typisch“ deutsche Verständnis von Berufsbildung deutlich (siehe Punkt 4.1.1). Aus Sicht der Spitzenverbände der Wirtschaft (2005, S. 2) *„ist eine ganzheitliche Basisqualifikation (Initialqualifikation) eine notwendige Voraussetzung für das lebenslange Lernen.“* Sie erteilen mit ihrer Aussage der Individualisierung von Kompetenzen eine deutliche Absage und bauen auf die traditionellen Kernelemente der dualen Ausbildung in Deutschland. Grundsätzlich befürworten die Spitzenverbände der Wirtschaft folglich den beruflichen Kompetenzansatz des EQF. Erwähnt sei auch die im Glossar der Stellungnahme der Spitzenverbände der Wirtschaft (2005, S. 10) aufgeführte Definition von beruflicher Handlungskompetenz: *„Berufliche Handlungskompetenz umschreibt ein komplexes, berufliches Anforderungsprofil, das über die Qualifikationen selbst hinaus geht und auch Verhaltensdispositionen und Handlungsfähigkeiten beinhaltet (Fachkompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz und personale Kompetenz). Berufliche Handlungskompetenz bezieht sich auf die Handlungsmöglichkeiten der Individuen, Handlungen selbstorganisiert auszuführen und ihre Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten selbständig und flexibel in berufliches Handeln umsetzen zu können.“* Die Übereinstimmung mit der Definition der Europäischen Kommission (siehe Punkt 4.3.4) ist deutlich erkennbar, wobei die Spitzenverbände im Unterschied zur Europäischen Kommission den aus ihrer Sicht notwendigen Berufsbezug klar herausstellen.

Wie in Punkt 4.1.10 ausgeführt, steht der DGB dem EQF grundsätzlich skeptischer und kritischer gegenüber. In seiner Stellungnahme zum EQF spricht sich der DGB (2005, S. 5) aus für *„einen mehr domänenspezifischen Ansatz der Beschreibung von Kompetenzen“*. Es geht dem DGB dabei um die Sicherung der ganzheitlichen beruflichen Qualifizierung und der im Rahmen einer Ausbildung zu vermittelnden beruflichen Handlungsfähigkeit. Beide Aspekte hält er insbesondere durch die - in seinen Augen mit dem EQF einhergehenden - Modularisierung nach dem Singularisierungskonzept für gefährdet.

Der „domänenspezifische Ansatz“ der Beschreibung von Kompetenzen wird etwa von der Arbeitsgruppe „Berufsbildung in Europa“ des Instituts Technik und Bildung (ITB 2005) der Universität Bremen verwendet. In ihrem Diskussionspapier „Berufsbildung in Europa – zur

Begründung eines europäischen Qualifikationsrahmens (EQF)“ ziehen die Mitglieder der Arbeitsgruppe²⁷⁴ das Fazit, dass mit Hilfe des Kriteriums der Berufsfähigkeit Kompetenzen aus schulischer, akademischer und beruflicher Bildung miteinander verglichen werden können. Dabei gehen sie von folgender Definition aus: *„Berufliche Kompetenzen werden definiert als die Fähigkeit, in einer spezifischen (beruflichen) Domäne Aufgaben wahrzunehmen, die als charakteristisch für den jeweiligen Beruf gelten“* (ITB 2005, S. 9). In ihren Augen ergeben sich bei der Orientierung an der Berufsfähigkeit die Unterschiede zwischen den Qualifikationsniveaus *„nicht aus dem Grad der Expertise, sondern aus der für eine bestimmte Domäne (Beruf) charakteristischen Breite und Tiefe des beruflichen Wissens und Könnens“* (ITB 2005, S. 8). Aus Letzterem resultieren, so die Autoren, der Qualifizierungsumfang und insbesondere die dafür notwendige Ausbildungszeit. Die Arbeitsgruppe befürwortet insgesamt eine EQF/ECVET-Systematik, die auf den Ansatz der beruflichen Handlungskompetenz ausgerichtet ist. Sie führt ihre Überlegungen weiter aus, indem sie etwa Vorschläge für die Ausgestaltung von entsprechenden drei EQF-Niveaustufen sowie für ein damit korrespondierendes ECVET-Konzept ausgearbeitet hat. Da der DGB in seiner EQF-Stellungnahme auf den domänenspezifischen und damit (mehr oder weniger) berufsbezogenen Ansatz verweist, kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass auch er der Ausrichtung der EQF/ECVET-Systematik auf berufliche Handlungskompetenz positiv gegenüber steht.

Auch Rauner (2006b, S. 48) befürwortet die Kompetenzorientierung der EQF/ECVET-Systematik. Sein Zuspruch rührt von dem hierin liegenden Gegensatz zur Ausrichtung an formalen, am Schulsystem ausgerichteten Abschlüssen der vorhergehenden europäischen Klassifizierungsansätze her. Diesbezüglich bilanziert er wie folgt: *„Nimmt man bei der Einordnung von beruflichen Qualifikationen und Kompetenzen nicht die akademische Professionalität zum Maßstab, sondern die innerhalb des Beschäftigungssystems zum Einsatz kommenden Kompetenzen, dann bleibt von dem fünfstufigen Qualifizierungsraster der Europäischen Union nicht mehr viel übrig.“* Damit verweist Rauner nochmals auf die weniger ausgeprägte oder gar fehlende Praxisorientierung schulischer und/oder akademischer Ausbildungsgänge. Wie in Punkt 4.3.3 ausgeführt, steht der Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit hier nicht im Mittelpunkt. In einer auf berufliche Handlungsfähigkeit ausgerichteten EQF/ECVET-Systematik müsste sich diese Tatsache über die Einordnung in die entsprechende Niveaustufe auswirken. Anders ausgedrückt müsste die bisher niedrigere Einstufung berufspraktischer Ausbildungsgänge in der auf berufliche Handlungskompetenzen ausgerichteten EQF/ECVET-Systematik zumindest gleichwertig wenn nicht gar höherwertig erfolgen.

Wie in Punkt 4.1.6 ausgeführt, erfüllen die bislang formulierten Deskriptoren des EQF aus Sicht der deutschen Akteure die Anforderungen für die Darstellung der Kompetenzen jedoch (noch) nicht. Sie bemängeln, dass praktische Berufserfahrung in den Deskriptoren für die Kompetenzniveaus nicht oder nicht ausreichend beachtet wird. Die für die duale Ausbildung in Deutschland in dieser Hinsicht möglichen konstruktiven und synergetischen Auswirkungen hängen maßgeblich von diesen Darstellungsgrundlagen ab. Entsprechend deutlich formulieren die deutschen Akteure daher ihre Forderungen. Es bleibt abzuwarten, ob und

²⁷⁴ An dem Diskussionspapier haben mitgewirkt: Rauner, Attwell, Bremer, Deitmer, Grollmann, Haasler, Herrmann und Spöttl (ITB 2005)

inwieweit diese in den weiteren Entwicklungen des EQF und in der Folge auch im ECVET Berücksichtigung finden.

4.3.6 Die Validierung informeller, auf Erfahrungslernen beruhender beruflicher Handlungskompetenzen

Wie in Punkt 3.2.5 dargestellt, liegen gemeinsame Grundsätze für die Gestaltung der Validierung des nicht formalen und informellen Lernens vor. Für das BMBF (2005, S. 213) gehen die Grundsätze über betriebliche Anwendungssituationen hinaus und sind vielmehr gerichtet auf die Förderung des lebensbegleitenden Lernens und die Verbesserung der Transparenz und Durchlässigkeit der Bildungssysteme. Das Ministerium sieht in den Grundsätzen Leitaspekte, mit denen die Gemeinschaft die Entwicklung und Gestaltung geeigneter Kompetenzfeststellungsverfahren in den Mitgliedstaaten unterstützt. Die Europäische Kommission (2005a, S. 35) bezieht sich in ihrem EQF-Vorschlag bezüglich der Validierung nicht formalen und informellen Lernens ebenfalls auf die Grundsätze und stellt folgendes fest: *„Diese Grundsätze sind zwar allgemein formuliert, sie stellen jedoch wichtige Leitlinien für die künftige Entwicklung europäischer Validierungsmethoden und –systeme dar.“* Folglich müssen nicht nur die Grundsätze für die Validierung, sondern auch die entsprechenden Kompetenzfeststellungsverfahren noch weiter entwickelt werden.

Angesichts der Unterschiede in den Bildungssystemen der 27 Mitgliedstaaten und in den individuellen Bildungs- und Berufsbiographien erscheint eine individuelle Ausgestaltung, d.h. Erfassung und Darstellung jeglicher erworbener Kompetenzen, als zumindest kompliziert. Es müsste ein umfangreiches und komplexes System entwickelt werden. Die Transparenz und Verständlichkeit eines solchen Systems würde jedoch angesichts der Anzahl der in den 27 Mitgliedstaaten unterschiedlichen Kompetenzen und möglichen Kombinationsmöglichkeiten voraussichtlich eher gering ausfallen. Allein beim britischen NVQ-System liegen für etwa 400 Qualifikationen mehr als 20.000 definierte Kompetenzelemente vor (Tutschner/Wittig 2003, S. 212). Für den europäischen Berufsbildungsraum fehlt es bislang an einem einheitlichen, gemeinsamen Verfahren für die umfassende Validierung von sämtlichen informellen, insbesondere auf berufspraktischen Erfahrungen basierenden Qualifikationen.

In verschiedenen Projekten und Arbeitsgruppen wird derzeit in der EU erforscht, wie die Validierung aller – über Erfahrungslernen erworbenen - informellen und nicht formalen Kompetenzen erfolgen könnte. Es werden beispielsweise im Rahmen von Leonardo-da-Vinci entsprechende Projekte gefördert. In der aktuellen Förderperiode von 2007 – 2013 lautet die Priorität Nr. 5 für die Aufforderung zur Einreichung von Vorschlägen 2007 „Validierung des nicht formalen und informellen Lernens“ (Hess/Hübers 2007, S. 14). Es gilt nach Aussage der Autoren, die Aktivitäten - auch mit deutscher Beteiligung - fortzuführen, *um „den europäischen Berufsbildungsraum weiter zu öffnen.“*²⁷⁵

Wie in Punkt 3.2.5 erwähnt, weisen die Mitgliedsländer teils erhebliche Unterschiede Konzepte und Entwicklungsstände zur Anerkennung und Erfassung des nicht formalen oder informellen Lernens auf. Deutschland sieht sich mit einer vergleichsweise großen Aufgabe konfrontiert. Wie in Punkt 2.2.5 erläutert, standen die deutschen Akteure der Anerkennung

von nicht formalen und informellen Lernen im Bereich der dualen Ausbildung eher skeptisch und zurückhalten gegenüber, da diese Lernformen über das Erfahrungslernen in die duale Ausbildung integriert waren. In diesem Zusammenhang gilt es zu betonen, dass es bislang keine Zertifizierung und damit keine „offizielle“, gesetzlich geregelt Anerkennung der im Rahmen der dualen Ausbildung erworbenen nicht formalen und informellen Qualifikationen gibt.

Es muss an dieser Stelle jedoch erwähnt werden, dass auch in Deutschland neben den aktuell laufenden Projekten unterschiedliche Ansätze zur Kompetenzfeststellung von nicht formalen und informellen Wissen entwickelt wurden. Diese konzentrierten sich in der Regel auf bestimmte Berufe bzw. Berufsfelder. Dazu gehört etwa der Wirtschaftskundliche Bildungstest (WBT) als empirisch validierendes Instrument von Beck und Krumm aus dem Jahr 1994 (Beck 1995), der im Folgenden als Beispiel kurz umrissen wird. Der WBT ist auf die kaufmännische Berufsausbildung im Bankwesen ausgerichtet und erfasst die „ökonomische Intelligenz“ des Teilnehmenden. Dabei besteht der WBT aus den Parallelförmigen A und B, die jeweils 46 Aufgaben mit vier Antwortmöglichkeiten enthalten. Die Aufgaben sind mit steigenden Niveau in vier Hauptbereiche unterteilt: Grundlagen, Mikroökonomie, Makroökonomie und Internationale Beziehungen. Jeder dieser Bereiche wiederum unterscheidet sogenannte Konzepte (concepts). Diese stehen als Modelle bzw. Netze für einen abgrenzbaren Sachverhalt. Beispielsweise finden sich unter „Grundlagen“ Konzepte wie „Knappheit“ und „Produktivität“, unter Mikroökonomie Konzepte wie „Markt und Preis“ oder „Angebot und Nachfrage“ (Beck 1995, S. 378). Der WBT beinhaltet insgesamt 22 solcher Konzepte oder Netze, zu denen er jeweils bis zu vier Aufgaben stellt. Er wird unter anderem zur Leistungsdiagnostik z.B. in Realschulen, Gymnasien, Kaufmännischen Berufsschulen, verschiedenen Bildungsgängen bei Jugendlichen ab 15 Jahren und für Erwachsene aller Altersstufen eingesetzt.

Festzuhalten bleibt, dass sich die konstruktiven und synergetischen Auswirkungen, die im EQF-Ansatz der beruflichen Handlungskompetenz ruhen (siehe Punkt 4.3.4), erst entfalten können, wenn die entsprechende Validierung auf nationaler Ebene im Rahmen eines europaweit anerkannten Kompetenzfeststellungsverfahrens gesichert ist. Die europäischen Ansätze und Vorhaben im Zusammenhang mit der Validierung von informellen, nicht formalen Kompetenzen sind daher grundsätzlich als positiv für die duale Ausbildung in Deutschland zu bewerten, da anzunehmen ist, dass sie zu einer Lösung dieser Aufgabe beitragen.

4.3.7 Die Modularisierung der Berufsbildung: europäische Trends und Auswirkungen in der dualen Ausbildung in Deutschland

Die EQF/ECVET-Systematik wird vielfach pauschal mit einem - unvermeidlichen - europäischen Modularisierungstrend verbunden (siehe Punkt 4.1.9). Diesen Aspekt gilt es im Folgenden näher zu betrachten.

Zunächst sei nochmals darauf hingewiesen, dass die - von der europäischen Ebene mit der EQF/ECVET-Systematik angestoßene - Modularisierungsdebatte nicht neu ist. Bereits in der

²⁷⁵ Ein Überblick über die zahlreichen, verschiedenen Leonardo-da-Vinci Pilotprojekte mit deutscher Beteiligung

Vergangenheit hat die EU durch entsprechende Ansätze generell Impulse zur Modernisierung und damit konstruktive Anstöße gegeben. Bezogen auf die duale Ausbildung in Deutschland sei die Einführung von Wahlbausteinen in den 1980er Jahre genannt, die auch mit den Modularisierungsdiskussionen im Zusammenhang mit der Einführung des NVQ Systems in Großbritannien in Verbindung standen (siehe Punkt 2.1.4). Wie in Punkt 2.1.4 und Punkt 2.1.6 aufgeführt, bestehen weitere Ansätze der „spezifischen Modularisierung“ der dualen Ausbildung in Deutschland.²⁷⁶ Deutlich wird, dass Module – ggf. auch unter anderem Namen wie Bausteine, Wahlqualifikationen – bereits in bestimmten Ausbildungsordnungen der dualen Ausbildung in Deutschland bestehen und in der Praxis angewendet werden.²⁷⁷

Es sei an dieser Stelle erwähnt, dass modular orientierte Ordnungskonzepte auch für das Handwerk in Frage kommen. Da die Modernisierung handwerklicher Berufe bislang schlichtweg nicht im Mittelpunkt stand, sieht sich das deutsche Handwerk einem vergleichsweise hohen Nachholbedarf gegenüber. Die Handwerksorganisationen haben daher an der Weiterentwicklung dualer handwerklicher Ausbildungsberufe gearbeitet.

Im Januar 2004 legte der Zentralverband des deutschen Handwerks (ZDH) das Reformprogramm „Differenzierung und Europäisierung der beruflichen Bildung“ vor. Der ZDH (2004, S. 23) sieht einen erforderlichen Reformschritt in der *„Strukturierung der Aus- und Weiterbildungsangebote im Handwerk in europakompatible Berufebaukästen mit dem Ziel der Schaffung einer Vielfalt von beschäftigungswirksamen Bildungs- und Qualifizierungsangeboten sowie der Europäisierung und nachhaltigeren Differenzierung der Berufsbildung unter Beibehaltung des Berufsprinzips.“*²⁷⁸ Kurz gefasst soll ein Berufebaukasten aus so genannten Bausätzen bestehen, welche alle über die Aus- und Fortbildung möglichen Berufsabschlüsse eines handwerklichen Gewerbes bzw. einer Branche repräsentieren. Die Bausätze wären nach diesem Konzept modular aufgebaut, wobei erst die Summe der entsprechenden Module die ganzheitliche Berufskompetenz ausmachen würde. Das konstitutive Berufskonzept bliebe folglich bewahrt. Der entsprechende berufsqualifizierende Abschluss würde erst nach der erfolgreichen Absolvierung aller vorgeschriebenen Module verliehen werden.

Die Vorschläge und Handlungsempfehlungen des ZDH für eine entsprechende Reform des handwerklichen Berufsbildungssystems sind unter anderem ausdrücklich auf die Entwicklungen in der europäischen Berufsbildungspolitik ausgerichtet. Beispielsweise legt der ZDH (2004, S. 33) fest, dass die handwerklichen Berufsabschlüsse auf unterschiedlichen Niveaustufen einzuordnen sind, *„wobei sich die Festlegung der Niveaustufen an den Vorgaben der EU-Ebene orientiert“*. Ebenfalls sieht der ZDH (2004, S. 38 f.) im Vorschlag die

ist zu finden unter: <http://www.leonardodavinci-projekte.org>

²⁷⁶ Vgl. hierzu beispielsweise auch Ertl/Sloane 2003, S. 92 f., Euler/Severing 2006, S. 37

²⁷⁷ Mit der nach Paragraph 5 Absatz 2 Nr. 1 BBiG geregelten Stufenausbildung ist eine Art der Modularisierung der dualen Ausbildung zudem gesetzlich verankert. Grundsätzlich können die inhaltliche Schaffung und Neuordnung von Ausbildungsberufen im BBiG jedoch nicht geregelt werden.

²⁷⁸ Berufebaukästen sollen dabei alle Berufsabschlüsse des Handwerks enthalten, wobei diese hierfür in den jeweiligen gewerbe- bzw. branchenspezifischen sowie gewerbeübergreifenden Berufebaukästen einzuordnen sind. Über einen Berufebaukasten wäre die komplexe Abbildung der jeweiligen Karrieremöglichkeiten möglich. Hierfür sollen so genannte Bausätze die unterschiedlichen Möglichkeiten der aufstiegsorientierten Aus- und Weiterbildung als individuelle Karriereabschnitte im Beruf kennzeichnen, wobei der Wechsel bzw. eine Kombination zwischen den Berufebaukästen möglich sein soll. *„Die Kombination lässt die zeitparallele und die zeitlich nachgeordnete Verfolgung bestimmter Abschlüsse bis in die Hochschulbildung hinein zu“* (ZDH 2004, S. 33). Ein Bausatz soll nach diesem Konzept aus Modulen aufgebaut sein, welche das jeweilige Kompetenzbündel innerhalb des Berufs beschreiben. Im Sinne von mehr Flexibilität und Differenzierung könnten für den ZDH (2004, S. 35) *„neben der Addition einer festen Zahl von Modulen auch Pflicht-Wahl-Module und (freie) Wahlmodule zum Einsatz kommen“*.

Vergabe einer bestimmten Summe von Credits für jedes Modul vor. Es heißt hierzu: *„Leistungspunkte im Berufsbildungssystem begünstigen die Kopplung von Karrierewegen im Berufsbildungssystem mit denen im Schul- und Hochschulsystem und erleichtern internationale Anerkennungsverfahren, da ein „Credit“ sozusagen die „Währung“ für den Austausch von Abschlüssen zwischen unterschiedlichen nationalen und internationalen Bildungssystemen darstellt.“*

Ohne eine entsprechende, explizit genannte Ausrichtung auf die europäische Berufsbildungspolitik, jedoch mit dem Hinweis auf die Kompatibilität zu den Reformvorschlägen des ZDH für die Handwerksberufe steht das im Januar 2007 veröffentlichte Reformmodell „Dual nach Wahl“ des DIHK zur Debatte (siehe Punkt 2.1.4).

An dieser Stelle muss auf das in Punkt 2.1.4 erwähnt Konzeptionspapier „Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung“ von Euler und Severing (2006) als eine aktuelle Diskussionsgrundlage für neue Ansätze zur Flexibilisierung und Modularisierung in der dualen Ausbildung eingegangen werden. Das Papier wurde im Zusammenhang mit dem so genannten „Innovationskreis Berufliche Bildung“ erstellt, welcher von Bildungsministerin Schavan im April 2006 *„als Denkfabrik für die Weiterentwicklung des Flaggschiffs unseres Bildungssystems“* (BMBF 2006a, S. 1) einberufen wurde.²⁷⁹ Kurz zusammengefasst schlagen die Autoren unter Wahrung des Berufskonzepts eine modulare bzw. bausteinbezogene Umstrukturierung der dualen Ausbildung in Deutschland anhand von zwei Modellen vor.²⁸⁰ Euler und Severing (2006, S. 34) verbinden mit der Einführung von Ausbildungsbausteinen in der beruflichen Bildung in Deutschland folgenden Ziele:

1. *„Reduzierung von „Warteschleifen“ im Übergang von Berufsausbildungsvorbereitung und Berufsausbildung (Flexibilisierung der Zugangswege),*
2. *Verbesserung der Wechsellmöglichkeiten zwischen gleichwertigen Formen der Berufsausbildung (Flexibilisierung der Ausbildungswege),*
3. *Verbesserung der Durchlässigkeit von der Berufsausbildung in die Weiter- und Hochschulbildung,*
4. *Verbesserte Anpassung der Ordnungsstrukturen an die betrieblichen Ausbildungsbedingungen (Flexibilisierung der betrieblichen Ausbildungswege),*
5. *Flexibilisierung der Wege zum Ausbildungserfolg für Lernende mit fragilen Ausbildungsverläufen,*
6. *Höhere Kompatibilität der Berufsausbildung mit europäischen Standards in der Berufsbildung.“*

Die Punkte eins bis fünf beziehen sich auf die seit längerem angestrebten Reform- und Modernisierungsbedarfe der beruflichen Bildung bzw. des Bildungssystems in Deutschland. Der sechste Punkt verdeutlicht den Bezug zu den Entwicklungen im Bereich der europäischen Berufsbildung. Die Autoren empfehlen eine Erprobung als Projektprogramm nach Paragraph 6 BBiG und eine wissenschaftliche Begleitung. Aus der Erprobung sollen, so

²⁷⁹ Der „Innovationskreis Berufliche Bildung“ ist aus insgesamt 22 hochrangigen Vertretern aus Unternehmen, Wissenschaft, Wirtschaftsverbänden, Gewerkschaften und Länder zusammengesetzt und soll bis zum Sommer 2007 - mit Unterstützung von entsprechend einberufenen Arbeitsgruppen - Vorschläge zur Entwicklung der Beruflichen Bildung in Deutschland in folgenden vier Themenbereichen vorlegen: Modernisierung, Übergangsmanagement, Weiterbildung/Durchlässigkeit und Europäische Öffnung.

²⁸⁰ Euler und Severing (2006, S. 46 ff.) schlagen die Einführung von Ausbildungsbausteinen in der dualen Ausbildung in Deutschland im Modell 1 ohne wesentliche Änderungen der derzeitigen Strukturen dualer Ausbildungsgänge zur „gradueller Optimierung des Status quo“ und in Modell 2 bei einer Strukturierung des Ausbildungsberufes über Ausbildungsbausteine als „Integration von bausteinbezogenen Prüfungen vor.

Euler und Severing (2006, S. 18), *„belastbare Ergebnisse folgen, die der Versachlichung der Diskussion [um die Modularisierung der dualen Ausbildung in Deutschland S.C.B] und der Orientierung bei einer sukzessiven Systemreform dienen“*.

Laut IG Metall (2007a, S. 1) wurden diese Vorschläge zur Modularisierung von einer deutlichen Mehrheit der Mitglieder des „Innovationskreises Berufliche Bildung“ in der Sitzung am 17.01.2007 abgelehnt.²⁸¹

Allerdings besteht laut den Aussagen von Ministerin Schavan dahingehend Handlungsdruck, *„dass vom BMBF während der EU Präsidentschaft innovative Schritte zur Weiterentwicklung des dualen Systems erwartet werden, die EU kompatibel sind“* und dass *„es ihr jetzt nicht darum gehe, eine generelle Modularisierung des dualen Systems zu erreichen, darüber könne man später einmal reden.“* Ministerin Schavan *„könne allerdings nicht hinnehmen, dass unser Berufsbildungssystem nicht reformfähig sei“* und drängt darauf, einen schnellen Weg zu finden. Reform des dualen Ausbildungssystems.

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass somit die in bestimmten dualen Ausbildungsberufen in Deutschland bereits erfolgte Modularisierung zur Verbesserung der Flexibilität und der Differenzierung zumindest zum Teil auch auf die entsprechenden europäischen Trends und Diskussionen zurückzuführen ist. Aus dieser Perspektive hat sich die europäische Berufsbildungspolitik konstruktiv auf die duale Ausbildung ausgewirkt. Die vorgelegten Reformvorschläge etwa von Euler und Severing und des ZDH beziehen sich direkt, die des DIHK indirekt auf die Entwicklungen auf europäischer Ebene. Auch in dieser Hinsicht wird die europäische Berufsbildungspolitik in gewisser Weise als konstruktive Anregung aufgenommen. Eine grundlegende Strukturreform zur Modularisierung aller dualen Ausbildungsberufe fand jedoch in Deutschland – bislang – nicht statt.

4.3.8 Die Modularisierung nach dem Differenzierungs- und Erweiterungskonzept

Wie in Punkt 4.1.14 erläutert, schreibt die EU mit dem EQF / dem ECVET in keiner Hinsicht die Modularisierung der beruflichen Bildung vor. Bezogen auf die duale Ausbildung in Deutschland verlangt die EU nicht ein Ausbildungsganzes, wie es sich im Berufskonzept ausdrückt, abzuschaffen. In der Gestaltung steht es den deutschen Akteuren frei, am Berufskonzept als Ordnungsprinzip festzuhalten.

Allen bislang in der dualen Ausbildung in Deutschland eingeführten Modularisierungsansätzen gemein ist, dass durch sie das konstitutive Berufskonzept nicht aufgegeben wurde. Pütz (1999, S. 54) formuliert es wie folgt: *„Zu verzeichnen ist aber generell keine Abkehr vom Berufskonzept, sondern eine Flexibilisierung der Berufsperspektiven“*. Mit anderen Worten wird nach wie vor keine Fragmentierung des dualen Ausbildungsberufs in einzelne, zeitlich und inhaltlich unabhängig voneinander erwerbbar, flexibel akkumulierbare Teilqualifikationen nach dem Singularisierungskonzept vorgenommen (siehe Punkt 4.1.9). Die in der dualen Ausbildung umgesetzten Formen der Modularisierung folgen vielmehr dem Expansions- oder dem Differenzierungskonzept.

²⁸¹ Es sei angemerkt, dass etwa Baethge, Solga und Wiek (2007, S. 79) dem Konzept von Euler und Severing als eine mit den Prinzipien der dualen Ausbildung vereinbare „eingebettete Modularisierung“ positiv gegenüberstehen.

Im Sinne des Wortes erweitern Module beim Expansionskonzept die bestehende Berufsausbildung. Sie stellen Zusatzqualifikationen dar, die nicht den qualifikatorischen Kern des Ausbildungsganges berühren, sondern diesen an einzelnen Stellen um Vertiefungen und Verbreiterungen ergänzen (Ertl/Sloane 2003, S. 93). In der dualen Ausbildung findet beispielsweise im Rahmen der doppelqualifizierenden Berufsausbildung das Erweiterungskonzept bereits Anwendung.

Beim Differenzierungskonzept werden Module als Teil eines Ganzen verstanden. Sie sind dabei zwar abgegrenzte und einzeln zertifizierbare didaktische Einheiten, beziehen sich jedoch auf einen – übergeordneten bzw. ganzheitlichen - Kompetenz- und Tätigkeitszusammenhang. Die Prüfung umfasst die gesamte aus einer spezifischen Anzahl von Modulen bestehenden Ausbildung (Brötz 2006, S. 171). Einzelne Module können dabei Bestandteile mehrere Berufe oder Bildungsgänge sein. Sie sind somit in einem gewissen Grad flexibel kombinierbar. Euler und Severing (2006, S. 45) weisen darauf hin, dass Modularisierung nach dem Differenzierungskonzept somit mehr und etwas anderes bedeutet, als das Ganze in Teile zu schneiden: sie setzt die Bildung von neuen Ganzheiten voraus. Bezogen auf die duale Ausbildung wird nach Aussage der Autoren das Berufskonzept nicht aufgelöst, sondern restrukturiert.

Die in Punkt 4.3.8 erwähnte Einführung von beispielsweise Wahlqualifikationen in der dualen Ausbildung in Deutschland stellt eine mögliche Form der Modularisierung nach dem Differenzierungskonzept dar. Ebenfalls folgen die strukturellen Reformvorschläge des ZDH (2004) und des DIHK (2007) zur Modularisierung der dualen Ausbildungsberufe dem Differenzierungskonzept (siehe Punkt 4.3.7).

Zusammengefasst kann die bislang erfolgte Modularisierung der dualen Ausbildung in Deutschland nach dem Differenzierungs- und Erweiterungskonzept als eine mehr oder weniger deutliche, direkt oder indirekt konstruktive Auswirkung der europäischen Berufsbildungspolitik angesehen werden.

4.3.9 Die Bewertung der Auswirkungen der Modularisierung nach dem Differenzierungskonzept durch deutsche Akteure im Überblick

Wie erwähnt, wurden bestimmte duale Ausbildungsberufe unter Beibehaltung des konstitutiven Berufskonzepts - zumindest zum Teil auch aufgrund der Auswirkungen der europäischen Berufsbildungspolitik - nach dem Differenzierungskonzept modularisiert. Daraus könnte der Rückschluss gezogen werden, dass die deutschen Akteure dieser Form der Modularisierung generell offen gegenüber stehen. In der Bewertung durch bestimmte Akteure gibt es jedoch Unterschiede, die an dieser Stelle im Überblick dargestellt werden.

Die KMK (1998, S. 10) widmete sich in ihrem Papier: „Überlegungen zur Weiterentwicklung der Berufsbildung“ unter anderem dem Thema der Differenzierung. Bezogen auf den Berufsschulunterricht im Rahmen der dualen Ausbildung legte sie fest, dass hier ein verbessertes Angebot an Differenzierungsmöglichkeiten z.B. über Zusatz- oder Stützqualifikationen zu etablieren sei. Sie befürwortete folglich die Einführung von entsprechenden Modulen in der Berufsschule. Diese können laut KMK-Rahmenvereinbarung über die Berufsschulen (KMK 1991, S. 5, Punkt 6.4) über das Angebot von Wahlpflicht-

und/oder Wahlfächern zur Stützung, Vertiefung und Erweiterung an den Berufsschulen angeboten werden.

Die Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft (2005, S. 2) machten in ihrer Stellungnahmen zum EQF-Vorschlag unmissverständlich deutlich, dass sie gegen eine Modularisierung der beruflichen Bildung nach dem Singularisierungskonzept in flexibel akkumulierbare Teilqualifikationen sind (siehe Punkt 4.1.9). Ganz im Gegenteil forderten sie eine ganzheitliche Qualifikation nach dem Berufskonzept. Sie stehen angesichts der entsprechenden Reformvorschläge einer Modularisierung der dualen Ausbildung in Deutschland dennoch vergleichsweise offen gegenüber (siehe Punkt 4.3.7). Die Schlussfolgerung liegt nahe, dass diese Offenheit für eine entsprechende Modularisierung auf den sich dynamisch verändernden Qualifikationsbedarf der Wirtschaft zurückzuführen ist. Gegenüber der dualen Ausbildung bzw. einer Anzahl von dualen Ausbildungsberufen besteht der Vorwurf der Inflexibilität und Starrheit. Der Differenzierungsansatz bietet in diesem Zusammenhang eine Chance, Berufe bzw. Qualifikationsprofile neu zu strukturieren.

Die Vertreter der Länder (BIBB Hauptausschuss 2007, S. 20) sehen den Modularisierungsansatz nach dem Differenzierungskonzept an *„als sinnvolle Öffnung und Ergänzung des Dualen Systems“*. Allerdings streben sie im Unterschied zu der diesbezüglich offenen Haltung der deutschen Wirtschaftsvertreter keine grundsätzliche Strukturreform der dualen Ausbildung an, sondern verlangen, dass der Ansatz auf besondere Zielgruppen begrenzt bleibt. Die Curricula bestehender Bildungsgänge sollen ihrer Ansicht nach in Form von Modulen unter Wahrung des Berufskonzepts reorganisiert werden. Eine genaue Definition der Zielgruppen wird nicht vorgenommen. Die Vertreter der Länder verweisen auf die Qualifizierungsbausteine in der Berufsvorbereitung und die motivierende Wirkung von erfolgreich absolvierten Ausbildungsabschnitten für Jugendliche sowie die Chancen, die sich aus der Zertifizierung von Teilqualifikationen für Jugendliche beim Zugang zum Arbeitsmarkt wie auch bei einer späteren Wiederaufnahme der Ausbildung ergeben. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die Modularisierung eher für die Förderung der Zielgruppe der lernschwachen und benachteiligten Jugendlichen genutzt werden soll. Ergänzend sei vermerkt, dass die Einführung des „modularisierten Berufskonzepts“ als Reformmaßnahme im Bereich der Benachteiligtenförderung und der Nachqualifizierung bereits erfolgten (Laur-Ernst 2000, S. 9; siehe Punkt 2.2.4).

Wie in Punkt 4.1.10 und Punkt 4.3.1 erwähnt, lehnen die Gewerkschaften eine Modularisierung der beruflichen Bildung nach dem Singularisierungskonzept grundsätzlich ab. Sie bringen jedoch nicht nur gegenüber diesem Konzept, sondern allen die Struktur der dualen Ausbildung verändernden Modularisierungsansätzen eine eher skeptische und kritische Haltung zum Ausdruck. Beispielsweise sieht der DGB (2004, S. 3) in Konzepten *„wie Teilausbildung, Stufenausbildung und Kurzausbildung .. die Gefahr einer Auflösung des Berufsprinzips und einer allgemeinen Dequalifizierung in sich.“* Die im Rahmen der BBiG Novellierung vorgenommene Stärkung der Stufenausbildung bewertet er negativ, da somit die Schaffung unzureichender Teilqualifikationen erfolge. Kurz- und Teilausbildungen sind aus DGB Sicht bei rückläufigen Beschäftigungsmöglichkeiten für die Zielgruppe der gering Qualifizierten keine ausreichende Grundlage für den Erhalt dauerhafter Beschäftigungsfähigkeit (Nehls 2005, S. 2). Der DGB verbindet folglich mit kurzen, modular aufgebauten Ausbildungen eine geringe Qualifizierung.

Die IG Metall (2007) stellt sich mit dem als Reaktion auf die Vorschläge von Euler und Severing (2006) angefertigten Positionspapier gegen strukturverändernde Modularisierungsansätze in der dualen Ausbildung in Deutschland. Sie sprechen sich dabei nicht gegen die bestehenden Möglichkeiten der - modularen – Zusatzqualifikationen aus. Ihre Ablehnung trifft die *„Fragmentierung von Ausbildungsgängen nach einem einheitlichen Schema“* (IG Metall 2007, S. 1). Obwohl Euler und Severing mit ihrem Konzept eindeutig das Berufskonzept bewahren wollen, sieht die IG Metall in der modularen Aufgliederung der dualen Ausbildungsgänge die in ihren Augen nicht hinnehmbare Aufgabe und Zerstörung desselben. Wie in Punkt 4.1.10 erwähnt, steht die Modularisierung für die IG Metall (2007, S. 3) generell *„für einen Systemwechsel, der letztlich arbeits- und lohnpolitisch begründet ist.“* Sie verweist darauf, dass sich einzelne Vertreter aus dem Arbeitgeberlager, wie z.B. DaimlerChrysler, aber insbesondere Erziehungswissenschaftler, wie etwa Euler und Severing, auf breiter Front für die Rückkehr zu einem krassen Taylorismus stark machen würden. Eine in ihrer Struktur vollkommen modularisierte Berufsausbildung würde ihrer Aussage nach hierfür als Instrument bzw. Grundlage dienen. Letztendlich geht es um die Sorge der Gewerkschaften, dass die Modularisierung der beruflichen Bildung die ausbildungs-, weiterbildungs-, arbeits- und lohnbezogene Position und entsprechende Rechte der Arbeitnehmer, deren Interessen sie vertreten, einschmelzen wenn nicht gar auslöschen könnte.

Für die Realisierung tayloristischer Arbeitsstrukturen müsste es sich jedoch um eine Modularisierung der beruflichen Bildung nach dem Singularisierungskonzept handeln, da beim Differenzierungskonzept ein Ausbildungsganzes – wie etwa das Ziel der Erreichung der beruflichen Handlungsfähigkeit in einem Ausbildungsberuf – erhalten bleibt.

Zudem gilt es zu beachten, dass sich auch die Arbeitgeber eindeutig für die Bewahrung des Berufskonzepts aussprechen. Sie lehnen wie die Gewerkschaften eine modulare Ausbildung ohne Berufsbezug ab.

Angesichts der Übereinstimmung hinsichtlich des Erhalts des Berufskonzepts und damit der ganzheitlichen Ausbildung gilt es tiefer zu fragen, ob und inwieweit die Positionen der Gewerkschaften und Arbeitgebervertreter auseinander liegen. Weitere Forschungsarbeiten könnten etwa klären, wie die gemeinsame Basis genau beschaffen ist, auf der die „Zukunft“ der dualen Ausbildung in Deutschland aufgebaut werden könnte.

Es könnte durch die - weitere - gesetzliche Verpflichtung zur ganzheitlichen Ausbildung in dualen Ausbildungsberufen ggf. eine für alle Seiten zufriedenstellende Lösung hergestellt werden. Eine solche Empfehlung spricht beispielsweise auch Drexel (2006, S. 29) aus. Ihrer Meinung nach sollte sich die Aufgliederung von Bildungsgängen auf eine rein curriculare Modularisierung beschränken, um die Grundprinzipien der dualen zu sichern. Bezogen auf die in ihren Augen deregulierend und zerstörend wirkenden EQF/ECVET-Systematik sollten gezielt flankierende nationale Regelungen erlassen werden. *„Besonders wichtig wäre eine verbindliche Verpflichtung von Staat und Sozialpartnern, ein Angebot an qualifizierten Ausbildungsmöglichkeiten mit von ihnen festgelegten Inputs zu gewährleisten. (...) Eine solche (Selbst-) Verpflichtung kann die Form eines Gesetzes und/oder eines flächendeckenden Systems entsprechender Tarifverträge haben.“*²⁸²

²⁸² Drexel (2006, S. 29) weist jedoch zugleich darauf hin, dass entsprechende gesetzliche und/oder tarifvertragliche Regelungen möglicherweise etwa nach dem Europarecht als Wettbewerbsbeschränkung gewertet und ggf. sanktioniert werden könnten.

Die beispielhaft und nicht abschließend aufgeführten Bewertungen der Modularisierung nach dem Differenzierungskonzept deutscher Akteure verdeutlichen einerseits die verschiedenen Sichtweisen und Interessenlagen. Andererseits zeigen sie nochmals die Unterschiede im Verständnis des Begriffs „Modularisierung“ und einer entsprechenden Umsetzung. Zusammenfassend lässt sich jedoch sagen, dass die Modularisierung nach dem Differenzierungskonzept für die duale Ausbildung eine konstruktive Weiterentwicklung bewirkte. Im Rahmen der EQF/ECVET-Systematik könnte eine entsprechende Modularisierungsform wie dargestellt Anwendung finden und sich entsprechend konstruktiv auswirken.

4.3.10 Die Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen den Bildungsebenen über EQF bzw. NQF und ECVET aus deutscher Perspektive

EQF und ECVET stellen Instrumente dar, mit denen die Gemeinschaft die Transparenz zwischen den Bildungssystemen der Mitgliedstaaten verbessern und so die berufliche Mobilität auf dem europäischen Bildungs-, wie auch Arbeitsmarkt und die Durchlässigkeit fördern will.

Wie unter Punkt 4.2.1 erwähnt, hat Deutschland die Entwicklung des NQF eng am EQF-Entwurf ausgerichtet, *„um von vornherein die transnationale Anschlussfähigkeit von in Deutschland erworbenen Qualifikationen zu gewährleisten“* (BIBB 2006c, S. 1). Gleichzeitig werden laut BIBB über das Projekt NQF die Arbeiten an verschiedenen Baustellen des nationalen Bildungssystems gebündelt bzw. integriert. Hierzu zählen z.B. die über die Neuregelung im BBiG mögliche Zulassung schulischer Lernwege zu Abschlussprüfungen der dualen Ausbildung oder die jeweils nach den Schulgesetzen der Länder eingeräumte Möglichkeit der Anerkennung beruflicher Qualifikationen in Hochschulstudiengängen.

Basierend auf einem kompetenzorientierten NQF sollen sich alle erworbenen Lernergebnisse qualifikations- und bildungsbereichsübergreifend anrechnen lassen. Laut BIBB (2006c, S. 2) können somit z.B. *„flexiblere Zu- und Übergänge innerhalb der beruflichen Bildung sowie die Durchlässigkeit zwischen dem beruflichen und hochschulischen Bildungssystem durch gegenseitige Anrechnung ermöglicht werden“*.

Die Entwicklung des NQF wird folglich „doppelseitig“ genutzt: für eine europäische Ausrichtung bzw. für die Sicherung der Anschlussfähigkeit und für die (Neu-)Strukturierung sowie Fortsetzung von entsprechenden Arbeiten auf nationaler Ebene. Anders ausgedrückt geht es darum, ausstehende Reformen im deutschen Bildungssystem zu realisieren. Die europäische Berufsbildungspolitik leistet somit einen konstruktiven Beitrag zur Weiterentwicklung nicht nur der dualen Ausbildung, sondern des deutschen Bildungssystems an sich.

Bezogen auf ein ECVET betont die Europäische Kommission (2005, S. 11) ausdrücklich, dass die inhaltliche Ausgestaltung und die Organisation der ECVET Einheiten *„in die Zuständigkeit der auf nationaler Ebene für die entsprechende Qualifikation und deren Umsetzung verantwortliche Stelle“* fällt.

Das BMBF (2006, S. 700) hält fest, dass das bisher erarbeitete ECVET-Modell noch Fragen z.B. zur Dimensionierung von Lerneinheiten oder zur Messung und Zertifizierung von Lernergebnissen (siehe Punkt 4.3.5) offen lässt. Sie bedingen sich, so das Ministerium, aus der Vielzahl und Heterogenität europäischer Berufsbildungssysteme, Bildungsträger,

Lernorte, Bildungsgängen und –inhalten. Deutschland und Österreich führen über das europäische Aktionsprogramm Leonardo-da-Vinci bereits branchenbezogene Pilotprojekte zur Konzeption und Anwendung von europäischen Leistungspunkten durch.

Für das BMBF (2006, S. 700) gilt bei der ECVET Entwicklung folgendes: *„Langfristige Zielsetzung ist die Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen sowie die Anrechnung formeller wie informell erworbener Kompetenzen. Damit soll die europäische Öffnung des deutschen Bildungssystems nicht nur rechtlich ermöglicht, sondern auch faktisch verbessert werden (BMBF 2006, S. 700).*

Konkrete deutsche Initiativen für ein ECVET wurden bereits für die IT-Weiterbildung bzw. in der IT-Fortbildungsverordnung ergriffen. Damit sind zwar keine direkten Entwicklungen in der dualen Ausbildung verbunden, jedoch erfolgte ein erster Schritt für mehr Durchlässigkeit zwischen den vergleichsweise strikt getrennten Bildungsebenen in Deutschland. In gebotener Kürze werden daher ein Abriss skizziert. Der Ausgangspunkt für die Entwicklung im Bereich der IT-Weiterbildung fällt auf die Arbeitsgruppe Aus- und Weiterbildung des Bündnisses für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit (2000) zurück. Diese forderte im Februar 2000, die Zugangsmöglichkeiten von Absolventen der beruflichen Bildung zum Studium zu verbessern. Im Februar 2002 verfassten die Spitzenorganisationen der Sozialpartner, das BMBF und das BMWi (2002) gemeinsam eine Erklärung zur Umsetzung von hochschulischen Leistungspunktesystem in der beruflichen Weiterbildung am Beispiel der IT-Fortbildungsverordnung. Den im Rahmen der IT-Weiterbildung erworbenen Qualifikationen, d.h. der Gesamtheit der Lern- und Prüfungsleistungen und keinesfalls einzelner, modularer Teilqualifikationen, wurde somit erstmalig bestimmte Leistungspunkte zugeordnet. Ebenso neu war die Möglichkeit der Anrechnung dieser außerhalb der Hochschule erbrachten Leistungen auf Studienleistungen mit dem Zweck, den Übergang zum Hochschulbereich zu erleichtern (Arbeitsgruppe Brügge-im-BIBB 2002, S. 10). Das neue IT-Weiterbildungssystem wurde im Sommer 2002 eingeführt.²⁸³

Es lässt sich festhalten, dass die Verbesserung der horizontalen wie vertikalen Durchlässigkeit im Bildungssystem ein in Deutschland wie auch und von der EU angestrebtes Ziel ist. Durch diese Übereinstimmung bringt die europäische Berufsbildungspolitik in diesem Bereich potentiell synergetische, konstruktive Auswirkungen zur dualen Ausbildung in Deutschland mit sich. Bei der Ausgestaltung der Transparenzinstrumente EQF und ECVET gilt es jedoch von deutscher Seite aus für die angemessene Berücksichtigung bzw. Darstellung der dualen Ausbildung aktiv und mit Durchsetzungskraft mitzuwirken.

4.3.11 EU-Projekte im Bereich der Berufsbildung: die Entwicklung von „Europäischen Berufsbildern“ auf sektoraler Ebene

Wie in Punkt 3.1.1 dargestellt, fördert die Gemeinschaft die „intergouvernementale“ Zusammenarbeit auf unterschiedliche Art. Unter anderem erfolgt dies im Rahmen verschiedener europäischer Projekte. Für den Bereich der Berufsbildung zählen hierzu insbesondere die europäischen Aktionsprogramme wie etwa Leonardo-da-Vinci

Pilotprojekte.²⁸⁴ Aufgrund der Auswirkungen auf die duale Ausbildung in Deutschland werden im Rahmen dieser Arbeit folgende zwei Leonardo-da-Vinci Projektbereiche besonders hervorgehoben: die Entwicklung von „Europäischen Berufsbildern“ auf sektoraler Ebene und – in Punkt 4.3.12 – die „grenzübergreifende Verbundausbildung“.

In bestimmten Wirtschaftssektoren wurden „Europäische Berufsbilder“ bereits erfolgreich entwickelt (Pütz 1999, S. 8). Eine Bestandsaufnahme und Sichtung aller soweit getroffenen europäischen Branchenvereinbarungen erfolgt über den BAB (siehe Punkt 3.2.1). Darauf aufbauend soll zur Abstimmung der bislang unabhängig voneinander laufenden Prozesse von Wirtschaft und Politik eine europäische Kooperations- und Informationsplattform erstellt werden, um somit mehr Transparenz zu erzeugen und mögliche Synergien zu nutzen

Das BMBF (2004, S. 206) hält die gemeinsame Plattform und entsprechende Transparenz für erforderlich, *„auch um den jeweiligen nationalen Berufsbildungssystemen in der Entwicklung ein stärkeres Gewicht zu geben.“* Aus dieser Aussage könnte der Rückschluss gezogen werden, dass die Politik ihren Einfluss bzw. eine gewisse Mitsprache und Kontrolle wahren möchte. Eine ggf. mögliche Verselbständigung der Entwicklungen im Bereich der - sektoralen - europäischen Berufsbildungsmöglichkeiten parallel zum nationalen Bildungssystem wäre aus Sicht der öffentlichen Hand zu vermeiden.

Der Sektorbezug bei der Entwicklung europäischer Qualifikationen weist auf die Bedeutung und den Einfluss der Wirtschaft bzw. der Arbeitgeber hin (siehe Punkt 4.3.1). Bei Leonardo-da-Vinci Projekten übt jedoch die Europäische Kommission dahingehend Einfluss aus, dass sie die übergeordneten Kategorien und Ziele für die Projekte definiert, über die Projektanträge entscheidet und die entsprechende Förderung bewilligt.

Als Beispiel für ein europäisches Berufsbild sei der Kfz-Mechatroniker genannt. Die Entwicklung dieses europäischen Berufsbildes begann 1994 unter der gemeinsamen Federführung des Instituts Technik und Bildung (ITB) der Universität Bremen und der Universität Flensburg. An diesem Leonardo-da-Vinci-Projekt arbeiteten über mehrere Jahre Vertreter der Industrie, des Handels und der Wissenschaft aus verschiedenen europäischen Ländern zusammen.²⁸⁵ In Deutschland wurde der Ausbildungsberuf Kfz-Mechatroniker zum 09.07.2003 erlassen, im Bundesgesetzblatt veröffentlicht und ist seitdem ein staatlich anerkannter dualer Ausbildungsberuf (BMBF 2004, S. 225).²⁸⁶

Ein weiteres Beispiel für ein europäisches Berufsbild ist der EU-Kaufmann für Verkehrsservice, welches auf Initiative der Deutschen Bahn (DB) mit Partnern in der EU ebenfalls im Rahmen eines Leonardo-da-Vinci Pilotprojektes entwickelt wurde. Es wurde hiermit auf europäischer Ebene berufsbildungspolitisches Neuland betreten. Die DB zeigt gemeinsam mit den Partnern²⁸⁷ am Beispiel eines Wirtschaftszweiges und einer bedarfsgeleiteten Qualifikation die Möglichkeiten auf, unter strikter Beachtung des Subsidiaritätsgrundsatzes eine neue europäische Berufsqualifikation in die jeweiligen

²⁸³ Hinsichtlich der Umsetzung und der Ergebnisse der im Jahr 2003 durchgeführten Ergebnisse siehe beispielsweise Tutschner/Wittig 2003, S. 199 f.

²⁸⁴ Ein Überblick über die zahlreichen, verschiedenen Leonardo-da-Vinci Pilotprojekte mit deutscher Beteiligung ist zu finden unter: <http://www.leonardodavinci-projekte.org>

²⁸⁵ Das Projekt wurde durchgeführt mit transnationalen Partnern aus Griechenland, Schweden, Österreich, Irland und Großbritannien (Heise/Spöttl 1997, S. 21).

²⁸⁶ Zur Bewertung der Erfahrungen mit dem europäischen Berufsbild Kfz-Mechatroniker vgl. beispielsweise Glaeser 2003, S. 15 ff.

²⁸⁷ Die Partner des Projekts kommen aus Frankreich, Großbritannien, Polen, Luxemburg und der Tschechischen Republik (Schäfer/Wiegand 2004, S. 5).

nationalen Ausbildungsstrukturen zu integrieren. Neben der inhaltlichen Entwicklung erarbeitete das Projektteam auch Strategien und Wege, mit denen künftig auf europäischer Ebene gemeinsam Abschlüsse gestaltet, zertifiziert und in die nationalen Bildungssysteme integriert werden können (Schäfer/Wiegand 2004, S. 49).

Deutschland engagiert sich insgesamt vergleichsweise stark im Rahmen der Entwicklung europäischer Berufsprofile. Dieses Engagement begründet sich sicherlich zu einem großen Teil aus dem Interesse und Bedarf der deutschen Wirtschaft. In bestimmten Branchen, wie z.B. bei den europaweit tätigen Vertriebs- und Servicenetzen für Fahrzeuge, sind die Unternehmen auf eine europäische Berufsausbildung angewiesen (Vertretung der Europäischen Kommission in Deutschland 2002a, S. 16). Das BMBF (2004, S. 206) formuliert wie folgt: *„Im Zuge des Zusammenwachsens Europas bilden sich in international orientierten Branchen immer deutlicher europäische Qualifikations- und Berufsprofile heraus. Beispiele hierfür sind die Automobil- und Luftfahrtindustrie sowie der IT-Bereich.“* Hess (2004, S. 3) - als Vertreter des BIBB - bezeichnet jedoch den Anteil an Leonardo-da-Vinci-Projekten mit der Zielsetzung europäischer Berufsbilder als insgesamt nicht zufrieden stellend und verdeutlicht damit einerseits die zugesprochene Bedeutung und andererseits das große Interesse an der weiteren aktiven Mitgestaltung.

Insgesamt ermöglichen Leonardo-da-Vinci-Projekte mit Sektorbezug für die duale Ausbildung in Deutschland eine Verbesserung von Transparenz und gegenseitigem Verständnis unter Einbindung der Sozialpartner. Zudem stellen sie eine spezifische, auf Europa bezogene Weiterentwicklung der nationalen Qualifikationsstruktur dar.

Rauner (2006b, S. 50) spricht sich mit Nachdruck dafür aus, die Bildung eines europäischen Berufsbildungsraumes primär vorzunehmen über *„die Entwicklung eines europäischen Berufs- und Berufsbildungssystems auf der Basis offener dynamischer Kernberufe und einem System moderner Lehrlingsausbildung (modern apprenticeship)“*. Hierfür stellen seiner Ansicht nach die sektorale Bildungsk Kooperationen und insbesondere die Schaffung sektoraler, europäischer Berufsbilder maßgebliche Instrumente dar.

Allerdings besteht im Bereich der sektoralen Ansätze Klärungs- und Entwicklungsbedarf zwischen den beteiligten Mitgliedstaaten. Neben interkulturellen Unterschieden bedingt die Verschiedenheit der europäischen Berufsbildungssysteme allgemein, dass jedes beteiligte Land die Diskussionen unterschiedlich führt (Hess 2004, S. 4). Ein Aspekt ist die zwingend notwendige Einbindung der Sozialpartner bei europäischen Sektorprojekten, die in Deutschland – wie in Punkt 4.3.1 erläutert - aufgrund der Sozialpartnerschaft reibungsloser und selbstverständlicher funktioniert als in anderen EU-Mitgliedstaaten.

Zusammengefasst sind die sektoralen EU-Projekte als konstruktiv und für die Positionierung, den Stellenwert und das Ansehen der dualen Ausbildung in der EU als synergetisch und konstruktiv zu bewerten. Sie bauen auf grenzüberschreitenden Partnerschaften auf, wodurch grundsätzlich das gegenseitige Verständnis der verschiedenen nationalen Berufsbildungssysteme verbessert wird. Zudem fördern die Projekte die Weiterentwicklung der nationalen Berufsbildungsmodelle, wobei eine europäische Dimension quasi automatisch berücksichtigt und eingearbeitet wird.

4.3.12 EU-Projekte im Bereich der Berufsbildung: das Beispiel der „Grenzübergreifenden Verbundausbildung“

Wie in Punkt 2.2.2 erwähnt, wird trotz steigendem Interesse nur ca. ein % der Auszubildenden in Deutschland von Fördermaßnahmen für Auslandsabschnitte im Bereich der beruflichen Bildung erreicht. Die Verstärkung der grenzübergreifenden Kooperation als Leitprinzip des Kopenhagen-Prozesses erfolgt in Deutschland beispielsweise im Rahmen von grenzüberschreitender Verbundausbildung.²⁸⁸ Im Folgenden werden dabei kurz entsprechende Maßnahmen über Leonardo-da-Vinci Pilotprojekte und die damit verbundenen Auswirkungen für die duale Ausbildung in Deutschland dargestellt.²⁸⁹

Anfang 2004 stimmten sich die deutschen Akteure mit der Europäischen Kommission ab, das neue Konzept der „Grenzüberschreitenden Verbundausbildung“ über Leonardo-da-Vinci Projekte finanziell zu fördern (Nijsten 2004, S. 5). Die Projekte müssen von Deutschland aus durchgeführt werden und auf einem dualen Ausbildungsberuf basieren. Unterschiedliche Träger der beruflichen Bildung in Europa, speziell in den Grenzregionen Deutschlands, sind aufgerufen, sich durch Kooperation an der beruflichen Bildung von jungen Europäern zu beteiligen.

Durch grenzübergreifende Verbundausbildung können eine ganze Reihe an Zielsetzungen der Kopenhagen-Erklärung (2002) erfüllt werden:

- die Ausbildung in Deutschland und einem oder mehreren weiteren EU-Mitgliedstaaten fördert neben dem Erwerb fachlicher auch den Erwerb interkultureller und sprachlicher Kompetenzen und stärkt damit die europäische Dimension²⁹⁰,
- die Transparenz der zu vermittelnden und erworbenen Qualifikationen muss sichergestellt sein, d.h. die Beteiligten informieren sich im Vorfeld über die Strukturen und Inhalte der beruflichen Bildung bei den Partnern,
- die Abstimmung auf die Inhalte entsprechend der in den Ausbildungsordnungen geregelten Anforderungen sichert die Qualität der beruflichen Bildung,
- die gemeinsame Ausbildung sichert die Anerkennung der erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen,

²⁸⁸ Die Verbundausbildung ist eine spezifische Form der dualen Ausbildung in Deutschland. Dabei wird die duale Ausbildung nicht ausschließlich in einem Betrieb, sondern in zwei oder mehrere Betrieben und/oder Ausbildungsstätten durchgeführt. Die Organisationsform kann z.B. wie folgt variieren: ein Leitbetrieb mit Partnerbetrieb(en), ein Konsortium von Ausbildungsbetrieben, ein betrieblicher Ausbildungsverein oder eine betriebliche Auftragsausbildung. In allen Formen muss der Ausbildungsvertrag mit dem Auszubildenden zum Nutzen von allen Beteiligten eindeutig regeln, welche Ausbildungsinhalte wo vermittelt werden (Bundesagentur für Arbeit 2000, S. 755)

²⁸⁹ Das BMBF (2006, S. 466) förderte im Rahmen des nationalen Projektes Regiokom (Regiokompetenz Ausbildung) bis Ende 2005 unter anderem ebenfalls grenzübergreifender Verbundausbildung; deren Ergebnisse (z. B. Qualifizierungseinheiten oder Kooperationsmodelle) können nach den Angaben des Ministeriums als Beispiele guter Praxis für einen Transfer auf andere Branchen und Regionen dienen. Alle Regiokom-Projekte sind zu finden unter: http://www.regiokom.de/nw_grenzregion. Grenzüberschreitende Verbundausbildung wird zudem auch auf Landesebene wie z.B. in Sachsen gefördert (BMBF 2006, S. 467).

²⁹⁰ Eine ausgewiesene Priorität des Kopenhagen-Prozesses ist die Etablierung bzw. Erhöhung der „europäischen Dimension“ in der beruflichen Bildung. In der Kopenhagen-Erklärung (2002, S. 2, Übers. d. Verf.) heißt es: „Stärkung der europäischen Dimension bei der beruflichen Bildung mit dem Ziel der weiteren Verbesserung der Zusammenarbeit, um die Mobilität und die Entwicklung interinstitutioneller Zusammenarbeit, von Partnerschaften und anderen transnationalen Initiativen zu erleichtern und zu fördern, um auf diese Weise das Profil des europäischen Bereichs der allgemeinen und beruflichen Bildung in internationaler Hinsicht zu schärfen, so dass Europa als eine Bezugsgröße mit Weltgeltung für Lernende anerkannt werden wird“.

- mit Hilfe der EUROPASS Transparenzinstrumente können die Qualifikationen und Kompetenzen sichtbar gemacht werden.

Das Konzept bietet grundsätzlich die Möglichkeit der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit, die auf den Prinzipien der dualen Ausbildung Deutschlands basiert. Von deutscher Seite wird diesen Maßnahmen eine besondere Rolle zugesprochen. Diese wird darüber deutlich, dass Projekte für „Grenzüberschreitende Verbundausbildung“ sowohl über europäische wie auch über nationale Finanzmittel gefördert werden. Bezogen auf die europäischen Fördermittel zeigt die von deutscher Seite beschlossene Fortsetzung der entsprechenden Maßnahmen in der neuen Förderperiode 2007 – 2013 des integrierten Aktionsprogramms unter dem Einzelprogramm Leonardo-da-Vinci die Relevanz. Zudem gilt zu beachten, dass Projekte für die grenzüberschreitende Verbundausbildung an erster Stelle der nationalen Prioritäten für den Aufruf 2007 für Leonardo-da-Vinci Mobilitätsmaßnahmen gesetzt wurden (Hess/Hübers 2007, S. 15). Auch hierdurch wird die von deutscher Seite diesen Projekten zugesprochene Bedeutung sowie der zugemessenen Stellenwert deutlich.

Das BMBF (2006, S. 462) begründet die Initiativen für grenzüberschreitende Verbundausbildungen über europäische wie auch nationale Förderprogramme wie folgt: *„Im Zuge der Globalisierung und vor dem Hintergrund der Erweiterung der Europäischen Union ergänzen insbesondere zahlreiche exportorientierte Groß- und Mittelbetriebe die berufliche Handlungskompetenz ihrer Auszubildenden für zukünftige Arbeitseinsätze im Ausland um entsprechende Spezialisierungen und Zusatzqualifikationen, die zum überwiegenden Teil in mehrmonatigen Auslandsaufenthalten erworben werden.“* Es sieht zudem den Effekt, dass durch die grenzüberschreitende Verbundausbildung das duale System der Berufsausbildung im Vergleich zu universitären Studiengängen für die Jugendlichen an Attraktivität gewinne und den Jugendlichen neue Perspektiven eröffne. Insgesamt werden die konstruktiven und synergetischen Auswirkungen dieser Projekte für die duale Ausbildung in Deutschland deutlich.

4.3.13 Modernisierungs- und Neuordnungsverfahren von dualen Ausbildungsberufen in Deutschland

Die europäischen Entwicklungen wirken sich auch auf die curriculare Ausgestaltung der Ausbildungsordnungen im dualen System in Deutschland aus. Im Rahmen von Neuordnungsverfahren und Modernisierungsverfahren wurden zum Teil auch „europäische Elemente“ in die Ausbildungsordnungen aufgenommen.²⁹¹ Das BMBF (2004b, S. 10) fordert in den Eckpunkte zur Reform des BBiG jeweils grundsätzlich zu prüfen, *„inwiefern die Vermittlung europäischer Inhalte erforderlich ist und/oder ob Auslandsaufenthalte als Wahlbausteine in die Ausbildungsordnungen aufgenommen werden können.“*

Das BIBB analysierte im Jahre 2003 diese Thematik im Rahmen der Untersuchung zur Internationalisierung der Berufsbildung; deren Ergebnisse im Folgenden kurz wiedergegeben

²⁹¹ Die Arbeitnehmervertreter im BIBB-Hauptausschuss (2007, S. 11) geben an, dass im 10-Jahreszeitraum von 1996 bis 2006 insgesamt 46 neue und 227 modernisierte Ausbildungsberufe in Kraft getreten sind. Bezogen auf die Gesamtzahl von derzeit 344 (345 laut BIBB Internetseite) Ausbildungsberufen stellen sie diese Neuordnungsbilanz als beeindruckend und sehenswert heraus.

werden. Untersucht wurden insgesamt 49 duale Ausbildungsberufe, die im Zeitraum von 1996 – 2000 modernisiert worden sind, hinsichtlich des vorgesehenen Erwerbs von

- berufsbezogenen Fremdsprachenkenntnissen,
- berufsspezifischer interkultureller Kompetenz und
- von europäischer bzw. internationaler Fachkompetenz (Borch 2003, S. 67 ff.).

Grundsätzlich stellte sich heraus, dass die Lernzielformulierungen in den einzelnen Ausbildungsordnungen teils stark differieren und unterschiedlich präzise ausfallen. In insgesamt zwölf der ausgesuchten Ausbildungsberufe fand sich keines der genannten Kriterien. Allerdings sind acht dieser zwölf Berufe bis März 1997 neu entwickelt oder modifiziert worden, d.h. seit Frühjahr 1997 traten nur noch vier der ausgewählten Ausbildungsberufe in Kraft, die keine europäischen/internationalen Aspekte beinhalten. Somit könnte man behaupten, dass *„der Aspekt der Internationalen Qualifikation seit 1997 in der Ausbildungsneuordnungsarbeit verstärkt berücksichtigt wurde“* (Borch 2003, S. 69).

Für die Bereiche interkulturelle Kompetenz und europäische bzw. internationale Fachkompetenz musste festgestellt werden, dass in nur 17 Ausbildungsberufen entsprechende Formulierungen zu finden sind, wobei der weitaus größere Teil dabei aus den Fachkenntnissen im weiteren Sinne besteht. Die Formulierungen für die interkulturelle Kompetenz sind recht allgemein gehalten und lauten für den Servicekaufmann im Luftverkehr z.B. *„Umgang mit ... Personen aus anderen Kulturkreisen, Personen ohne Papiere, Asylbewerbern, Abgeschobenen“* (Borch 2003, S. 71). Für den Film- und Videoeditor ist die Teamarbeit im internationalen Team als Lernziel ausgeschrieben. Weitere interkulturelle Kompetenzen werden nicht ausgewiesen. Die Sprachkompetenz wird in 31 der 49 ausgewählten Ausbildungsberufe als Lernziel formuliert. Dabei wird ausschließlich die englische Sprache – differenziert nach passiv orientierten Kompetenzen des Verstehens und aktiv orientierten Kompetenzen des Verfassens und Kommunizierens – aufgeführt.

Von den 49 ausgewählten Ausbildungsberufen weisen die folgenden zwölf das größte sichtbare Spektrum der untersuchten Kriterien auf:

- | | |
|---|-------------------------------|
| • Eisenbahner/-in im Betriebsdienst | • Hotelkaufmann/-frau |
| • Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel | • Hotelfachmann/-frau |
| • Automobilkaufmann/-frau | • Fachkraft im Gastgewerbe |
| • Kaufmann/-frau für audiovisuelle Medien | • Reiseverkehrskaufmann/-frau |
| • Mikrotechnologe/ Mikrotechnologin | • Restaurantfachmann/-frau |
| • Servicekaufmann/-frau im Luftverkehr | • Verlagskaufmann/-frau |

Die Auflistung erklärt sich darüber, dass alle Berufe, mit Ausnahme des Mikrotechnologen, im Berufsalltag in einem internationalen Umfeld ausgeübt werden, wodurch Fremdsprachenkenntnisse, interkulturelle Kompetenz und europäische bzw. internationale Fachkompetenz in mehr oder weniger großem Ausmaß Voraussetzung für eine erfolgreiche Berufsausübung sind. Der Mikrotechnologe arbeitet mit neuester Technologie auf einem international bzw. global geprägten Arbeitsgebiet, so dass dieselben Anforderungen auch für diesen Beruf gelten.

Für den Fremdsprachenunterricht an berufsbildenden Schulen liegen weitere, in den folgenden Tabellen dargestellte Zahlen vor.

Abbildung 8: Fremdsprachenunterricht an Berufsschulen im Bundesgebiet – in den Schuljahren 1991 – 1999/2000

Schuljahre	Berufsschule			
	Berufsschüler		mit Fremdsprachen	
	gesamt	in % (1991 = 100)	gesamt	in % (v.Sp.2)
1991	1.696.644	100,00	84.619	4,99
1992	1.678.774	98,95	126.937	7,56
1993	1.563.871	92,17	161.852	10,35
1994	1.556.365	91,73	181.167	11,64
1995/96	1.625.426	95,80	217.978	13,41
1996/97	1.652.452	97,40	254.362	15,39
1998/99	1.683.478	99,22	326.405	19,39
1999/00	1.723.166	101,56	404.391	23,47

Quelle: Borch 2003, S. 75

Abbildung 9: Fremdsprachenunterricht nach Sprachen an Berufsschulen im Bundesgebiet – in den Schuljahren 1991 – 1999/2000

Schuljahre	Berufsschule									
	Englisch		Französisch		Russisch		Sonstige		Gesamt	
	abs.	in%	abs.	in%	abs.	in%	abs.	in%	abs.	in%
1991	70.152	82,90	10.740	12,69	1041	1,23	2686	3,17	84.619	100
1992	107.663	84,82	13.909	10,96	2513	1,98	2852	2,25	126.937	100
1994	144.556	89,31	13.788	8,52	899	0,56	2609	1,61	161.852	100
1995/96	164.168	90,62	13.002	7,18	415	0,23	3582	1,98	181.167	100
1996/97	199.765	91,64	14.928	6,85	206	0,09	3079	1,41	217.978	100
1997/98	233.305	91,72	5.329	6,03	445	0,17	5283	2,08	254.362	100
1998/99	303.977	93,13	16.973	5,20	202	0,06	5253	1,61	326.405	100
1999/00	379.303	93,80	19.255	4,76	55	0,01	5778	1,43	404.391	100

Quelle: Borch 2003, S. 80

Der Anteil aller Berufsschüler, die im Bundesgebiet im Schuljahr 1999/2000 fremdsprachlichen Unterricht erhielten, liegt bei 23,47%. Demgegenüber betrug der Anteil im Jahr 1991 nur knapp 5%, so dass ein Anstieg von über gut 18% zu verzeichnen ist. Englisch ist mit 93,80% die dominierende Fremdsprache und verdrängt zunehmend andere Sprachen aus dem Unterrichtsspektrum (Borch 20003, S. 80).

Allerdings lassen die Angaben keinen Rückschluss auf die tatsächliche Realisierung und die Qualität des Unterrichts zu (Borch 2003, S. 73). Der Fremdsprachenunterricht in der dualen Ausbildung ist nicht grundsätzlich Pflichtunterricht, sondern wird auch als Wahlpflichtunterricht oder Wahlunterricht angeboten. Für die Ansprüche und Vorstellungen einer Europäisierung der Berufsausbildung ist der Fremdsprachenunterricht gegenwärtig jedoch eher unzureichend in den Curricula verankert.²⁹² So fordert Kremer (2006, S. 3 f.), dass die duale Ausbildung durch schlüssige Konzepte europäisch und international anschlussfähiger gestaltet wird.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Modernisierungs- und Neuordnungsverfahren von dualen Ausbildungsberufen die Entwicklungen auf europäischer bzw. internationaler Ebene aufnehmen. Aus dieser Perspektive wirkt sich die europäische Berufsbildungspolitik bzw. die europäischen Entwicklungen positiv auf die duale Ausbildung in Deutschland aus.

²⁹² Vgl. hierzu auch Borch/Wordelmann 2001, S. 5 ff.; zur didaktischen Zielkonstruktion internationaler Kompetenzen für die Berufsbildung siehe beispielsweise Diettrich 2002, S. 17 ff.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Aufgrund der Ausführungen lässt sich insgesamt konstatieren, dass die europäische Berufsbildungspolitik durchaus Einfluss auf die duale Ausbildung in Deutschland genommen hat. Es ist zudem deutlich geworden, dass sich dieser Einfluss seit Mitte der 1990er Jahre über die wachsende Dynamik im Bereich der europäischen Berufsbildung als Reaktion auf die gemeinsamen Herausforderungen verstärkt. Berufsbildungspolitik stellt folglich keine rein nationale Angelegenheit mehr dar. Insbesondere durch die zunehmenden wirtschaftlichen Verflechtungen im europäischen Binnenmarkt wie auch im Rahmen der Globalisierung und durch den sich entwickelnden europäischen Arbeitsmarkt muss jeder Mitgliedstaat im Rahmen seiner nationalen Berufsbildungspolitik grenzüberschreitende Entwicklungen berücksichtigen.

Die Auswirkungen der europäischen Berufsbildungspolitik auf die duale Ausbildung in Deutschland umfassen alle drei Verhältniskategorien, kontraproduktiv und konfliktreich, neutral und unabhängig sowie synergetisch und konstruktiv. Es gilt allerdings grundsätzlich zu beachten, dass die Einordnung in die entsprechende Verhältniskategorie nicht immer eindeutig und trennscharf vorgenommen werden konnte. Einerseits lassen sich europäische Ansätze finden, die in mindestens zwei Kategorien einzuordnen sind, andererseits bestimmen auch der Blickwinkel und die Interessenlage des Betrachters die jeweilige Interpretation der Wirkungsrichtung.

Die Ausführungen haben gezeigt, dass auf Seiten der europäischen Berufsbildungspolitik Aspekte zu finden sind, die sich negativ auf die duale Ausbildung in Deutschland auswirken bzw. das Potential hierzu besitzen. So bestehen grundsätzliche Unterschiede in den rechtlichen Grundlagen und dem darin zum Ausdruck kommenden Bildungsverständnis. Es handelt sich um den aus deutscher Perspektive (zu) einseitigen Fokus der europäischen Berufsbildungspolitik auf den Bedarf der Wirtschaft. Im Unterschied zum deutschen Bildungsverständnis verbindet die europäische Berufsbildungspolitik diese Ausrichtung der Berufsbildung nicht gleichzeitig mit einem gesellschaftlichen und erzieherischen Bildungsauftrag, der von einer entsprechenden sozialstaatlichen Verantwortung getragen wird. In Deutschland wird über eine duale Ausbildung neben der fachlichen Qualifizierung für eine beruflich orientierte Erwerbstätigkeit in der Wirtschaft auch auf die Persönlichkeits- und die Identitätsentwicklung sowie die Sozialisierungs- und die Allokationsfunktion der Jugendlichen angezielt. Ein entsprechend ganzheitlicher Ansatz von Berufsbildung ist in den gesetzlichen Grundlagen und in dem ausgedrückten Bildungsverständnis der europäischen Berufsbildungspolitik nicht zu finden.

Sowohl in der Vergangenheit als auch in den jüngsten Entwicklungen legt die europäische Ebene kontinuierlich ein schulisches Bildungssystem als einen gemeinsamen Bezugsrahmen zugrunde und favorisiert damit den Lernort Schule. Wie erwähnt, erfolgte dies im Entsprechungsverfahren von 1985 sowie mit der Richtlinie für die Anerkennung von Berufsabschlüssen im Jahr 2005 und wird auch bei den aktuellen Vorschlägen für die Deskriptoren des EQF evident. Berufspraktische Ausbildungszeiten, die den Kern der dualen Ausbildung in Deutschland ausmachen, werden bei der jeweiligen Einordnung in diese europäischen Instrumente nicht oder nicht angemessen berücksichtigt. Daraus ergibt sich für

die duale Ausbildung in Deutschland eine Unterbewertung und folglich eine kontraproduktive und konfliktreiche Auswirkung hinsichtlich ihres Ansehens und Stellenwerts im europäischen Vergleich. Entsprechend deutlich protestieren die deutschen Akteure durchgängig gegen die – aus ihrem Blickwinkel – einseitige Ausrichtung an schulischen Bildungsgängen. Sie fordern berufspraktisches, auf Erfahrungslernen basierendes, informelles und nicht formales Lernen als gleichwertig mit schulischem Lernen.

Allerdings ergaben die näheren Analysen, dass im deutschen Bildungssystem systemimmanente Grenzen vorliegen, welche für die Unvereinbarkeit mit den Ansätzen der europäischen Berufsbildungspolitik und ihren aktuellen Entwicklungen zumindest mit verantwortlich sind. Es handelt sich um die nicht ausreichende vertikale wie horizontale Durchlässigkeit zwischen den Bildungsebenen. Wie aufgezeigt, strebt die EU in allen ihren Ansätzen ein durchlässiges, in das Bildungssystem als gleichwertig integriertes Berufsbildungsmodell an. Trotz Reformen stellt die duale Ausbildung in Deutschland jedoch nach wie vor ein vergleichsweise selbständiges System dar. Die Übergänge zur Weiter- und Hochschulbildung sind begrenzt, so dass auch manchmal vom Sackgassen-Charakter der dualen Ausbildung die Rede ist. Es besteht in Deutschland – wie in den meisten anderen Mitgliedstaaten – keine Gleichwertigkeit zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung sowie Hochschulbildung. Den zuletzt genannten kommt nach wie vor mehr Ansehen zu, auch weil sie in der Regel bessere Verdienst- und Karrieremöglichkeiten in Aussicht stellen. Die Aufhebung dieser systemimmanenten Grenzen des dualen Ausbildung steht seit längerem auf der politischen Tagesordnung, konnte jedoch bislang nicht in dem erforderlichen Umfang realisiert werden. Aufgrund dieser Rahmenbedingungen könnte sich die europäische Förderung des Ausbaus der Hochschulbildung kontraproduktiv oder zumindest konfliktreich auf den Stellenwert und das Ansehen der dualen Ausbildung in Deutschland auswirken.

Es gilt jedoch zu beachten, dass im Vergleich zu anderen Mitgliedstaaten die duale Ausbildung in Deutschland als Form der beruflichen Bildung mit einem hohen sozialen Stellenwert besitzt. Ursächlich hierfür sind die traditionellen, historisch bedingten Strukturen, die tief in der Gesellschaft, in der Wirtschaft und in Bezug auf den Arbeitsmarkt verwurzelt sind.

Die auf europäischer Ebene favorisierte Modularisierung der Berufsbildung nach dem Singularisierungskonzept, welche sich maßgeblich an dem Vorbild des britischen NVQ-Systems orientiert, muss ebenfalls als kontraproduktiv und konfliktreich für die duale Ausbildung in Deutschland bezeichnet werden. Eine entsprechende Ausrichtung der europäischen Berufsbildung wurde von der Gemeinschaft bereits in den 1980er Jahren unterstützt und bildet aktuell die Grundlage für den EQF-Entwurf. Die überwiegende Mehrheit der deutschen „Stakeholders“ lehnen diesen europäischen Ansatz ab. Die einvernehmliche Begründung liegt in der Unvereinbarkeit mit dem der dualen Ausbildung zugrunde liegenden Berufskonzept. Eine im Rahmen der erwähnten Modularisierungsvariante vorliegende Fragmentierung der Berufsbildung in einzelne, zeitlich und inhaltlich unabhängig voneinander zu vermittelnde bzw. zertifizierende Abschnitte widerspricht der ganzheitlichen Ausbildung im dualen System. Zu wenig berücksichtigt dieses Konzept Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung, Sozialisierungsfunktion, Herausbildung von berufsbezogenem Verantwortungsbewusstsein und entsprechender Selbständigkeit sowie die Entwicklung einer Berufsethik.

Die weiteren Analysen ergaben jedoch, dass die Gemeinschaft die Modularisierung der Berufsbildung nach dem Singularisierungskonzept über den EQF-Entwurf nicht als verbindliche, unreflektiert und unkritisch zu übernehmende Regelung vorgibt. Vielmehr handelt es sich um die Vorgabe einer gemeinsamen Arbeitsbasis. Es wird auch darauf hingewiesen, dass die entsprechende Ausgestaltung des hierzu korrespondierenden NQF auf mitgliedstaatlicher Ebene unter Beachtung der jeweiligen Gegebenheiten, Besonderheiten und Bedarfe zu erfolgen hat.

Das aktuelle Vorgehen der Gemeinschaft, etwa beim EQF-Vorschlag, basiert auf der Kopenhagen-Erklärung von 2002, worin eine verstärkten Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung für die Schaffung eines europäischen Raums der Berufsbildung vereinbart wurde. Als Handlungsrahmen für die auf freiwilliger Basis erfolgende Umsetzung der festgelegten Schwerpunkte und Arbeitsbereiche wurde die OKM festgelegt. Durch das Subsidiaritätsprinzip und das Harmonisierungsverbot müssten sich alle über die OKM angestoßenen Maßnahmen und Initiativen der europäischen Ebene wenn nicht konstruktiv dann doch neutral zur dualen Ausbildung in Deutschland verhalten. Die OKM wurde daher in der vorliegenden Arbeit als übergeordneter Aspekt in die neutrale Verhältniskategorie eingeordnet.

Über die OKM erfolgen die politische Koordination sowie etwa Benchmarking und die Entwicklung von gemeinsamen Indikatoren. Hierdurch sollen die Mitgliedstaaten ihr nationales Berufsbildungssystem mit dem anderer Mitgliedstaaten zum Zweck der Selbstevaluation vergleichen und Verbesserungen vornehmen. Diese Vergleiche ermöglichen ein Ranking und den Wettbewerb zwischen den Mitgliedstaaten. Die näheren Betrachtungen belegen, dass sich die duale Ausbildung in Deutschland aufgrund ihrer Sonderrolle und Spezifika nur schwer mit den Berufsbildungssystemen anderer Mitgliedstaaten vergleichen lässt. Mit der über das Ranking hervorgerufenen Wettbewerbssituation einher geht auch ein zumindest informeller Druck zur „Europäisierung“. Der europäischen Ebene und insbesondere der Europäischen Kommission werden in diesem Zusammenhang vorgeworfen, diesen Druck über die ihr im Rahmen der OKM zugewiesenen Leitungs- und Kontrollfunktionen für die Umsetzung ihrer Zielvorstellungen auszunutzen. Damit würde die Gemeinschaft über einen indirekten Weg verfügen, in die Strukturen etwa auch der dualen Ausbildung in Deutschland einzugreifen. Diese Position deutscher Akteure ist jedoch abzumildern oder ganz in Frage zu stellen, weil das europäische Vorgehen im Rahmen der OKM auf den gemeinsam gefassten Beschlüssen beruht und damit entsprechend legitimiert ist. Zudem erfolgt die Umsetzung auf nationaler Ebene freiwillig.

Betrachtet wurden auch Aspekte der europäischen Berufsbildungspolitik, die sich neutral oder unabhängig gegenüber der dualen Ausbildung in Deutschland verhalten. Hierzu gehören die EUROPASS-Transparenzinstrumente. Durch die Nutzung dieser europaweit einheitlichen Dokumente wird die Beschreibung der erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen ermöglicht und grenzüberschreitend verständlich. Ihre generelle Neutralität liegt darin begründet, dass sie nicht in die Strukturen der nationalen Berufsbildungssysteme eingreifen.

Des Weiteren sind die europäischen Aussagen zur Finanzierung der Berufsbildung und zur Verbesserung der Situation der Ausbilder und Lehrkräfte in der beruflichen Bildung als

neutral zur dualen Ausbildung in Deutschland zu bezeichnen. In beiden Bereichen äußern die europäischen Akteure zwar ihre Vorstellungen und fordern Verbesserungen auf nationaler Ebene, es sind damit jedoch (noch) keine Auswirkungen auf die duale Ausbildung in Deutschland wahrnehmbar.

Die europäischen Forderungen zur Gestaltung der Beratungsstrukturen wurden als derzeit neutral zu den Beratungsstrukturen innerhalb der dualen Ausbildung in Deutschland eingestuft. Wie die vertiefenden Analysen verdeutlichen, stellt sich die Situation jedoch komplex bzw. nahezu paradox dar. So bestätigen und unterstützen die deutschen berufsbildungspolitischen Akteure einerseits die von der EU vorgebrachte Notwendigkeit von proaktiven und effizienten lebensbegleitenden Berufsberatungsstrukturen. Andererseits scheint es so, dass die Beratung auch im Umfeld der Berufsausbildung trotz gesetzlicher Regelungen – mit Ausnahme der so genannten ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH) – nicht ausreichend ist.

Eine zur Entwicklung der Beratungsstrukturen ähnliche Situation lässt sich auch für die Förderung der Mobilität während der beruflichen Ausbildung konstatieren. Mobilität während der Ausbildung wird sowohl seitens der europäischen Berufsbildungspolitik als auch der deutschen Akteure befürwortet und gefördert (wie etwa über Leonardo-da-Vinci Aktions-, bzw. Mobilitätsprogramme). Die in Deutschland bestehenden Regelungen stellen sicher, dass die Struktur der dualen Ausbildung auch während Auslandsabschnitten nicht unterbrochen wird. Die Umsetzung der dahingehenden europäischen Berufsbildungspolitik in Deutschland kann somit als neutral für die duale Ausbildung bezeichnet werden, auch wenn diese als protektionistische Maßnahmen gelten könnten, welche deutliche Hürden für die Realisierung von grenzüberschreitender Mobilität während der Ausbildung aufbauen.

Zu den synergetischen und konstruktiven Wirkungsrichtungen der europäischen Berufsbildungspolitik gehört als übergeordneter Aspekt die Forderung nach Verbesserung der Einbindung der Sozialpartner. Im europäischen Vergleich bietet die in Deutschland generell „gelebte“ Sozialpartnerschaft und die paritätische Beteiligung der Sozialpartner etwa an der Curriculumentwicklung nahezu vorbildhafte Strukturen. Zudem kommt die duale Ausbildung in Deutschland über ihre direkte Einbeziehung der Praxis und über die in der Folge realisierte Nähe zum Arbeitsmarkt entsprechenden europäischen Vorstellungen entgegen. Diese werden besonders über die europäische Förderung der Lehrlingsausbildung bzw. über das EU Konzept der alternierenden Ausbildung deutlich. In der näheren Betrachtung zeigt sich jedoch, dass die EU von einem ganzheitlichen Bildungssystem ausgeht, in welches die Lehrlingsausbildung bzw. die alternierende Ausbildung gleichwertig integriert sind, wodurch wiederum systemimmanente Diskrepanzen der dualen Ausbildung aufscheinen.

Die Entwicklungen auf europäischer Ebene haben aber auch Reform- und Modernisierungsmaßnahmen innerhalb der dualen Ausbildung angestoßen. Hierzu zählt etwa die Modularisierung der dualen Ausbildung nach dem Differenzierungs- oder Erweiterungskonzept. Eine entsprechende strukturelle Neugestaltung bestimmter dualer Ausbildungsberufe oder Berufsgruppen begann unter strikter Wahrung des konstitutiven Berufskonzepts. Die ab 1980 vorgenommenen entsprechenden Reformen zielten darauf ab, die duale Ausbildung flexibler zu gestalten, um so den geänderten Anforderungen in der Wirtschaft, der Arbeitswelt und der Gesellschaft gerecht zu werden. Allerdings ist die als wünschenswert angesehene Umstellung der betrieblichen Ausbildung von der

Funktionsorientierung auf die Prozessorientierung bis heute nicht gänzlich erfolgt. Die Berücksichtigung von Schlüsselkompetenzen in den 1980er Jahren kann in Bezug auf die Prozessorientierung als erster Ansatz angesehen werden; die Berufsschule hat eine entsprechende Ausrichtung durch das Lernfeldkonzept eingeführt.

Mit Blick auf die zunehmende Europäisierung bzw. Internationalisierung werden im Rahmen von Modernisierungs- und Neuordnungsverfahren schlüsselqualifikatorische Elemente wie Fremdsprachen, interkulturelle Kompetenz und europäische bzw. internationale Fachkompetenz in die Ausbildungsordnungen einiger dualer Ausbildungsordnungen integriert. Doch die angesprochenen Reform- und Modernisierungsmaßnahmen erfolgen nicht flächendeckend.

Es hat sich gezeigt, dass die duale Ausbildung einer Europäisierung durchaus „offen“ gegenübersteht. Die Bereitschaft und das Engagement zur europäischen Öffnung innerhalb der dualen Ausbildung werden beispielsweise über europäische Projekte insbesondere im Rahmen von Leonardo-da-Vinci deutlich. Hierzu gehören etwa die grenzüberschreitende Verbundausbildung oder die Entwicklung von europäischen Berufsbildern.

Im Zusammenhang mit der EQF/ECVET-Systematik schlägt die Europäische Kommission einen „output-orientierten“ Kompetenzansatz als gemeinsame Grundlage vor. Hierüber könnten sich durchaus weitere synergetische und konstruktive Auswirkungen der europäischen Berufsbildungspolitik für die duale Ausbildung in Deutschland ergeben, wenn der Ansatz auf berufliche Handlungskompetenz zielt. Das mögliche konstruktive Verhältnis zur dualen Ausbildung liegt darin begründet, dass im Unterschied zu rein schulischen Ausbildungssystemen berufliches bzw. praktisches Erfahrungslernen im Betrieb als integrierter Ausbildungsbestandteil anerkannt wird.

Voraussetzung für die synergetischen und konstruktiven Wirkungen ist allerdings, dass einerseits die EU und alle Mitgliedstaaten die berufliche Handlungskompetenz als Maßstab für die Einordnung in den jeweiligen NQF zugrunde legen. Andererseits müssen europaweit verlässliche, verbindliche und einheitliche Verfahren zur Validierung von informellem und nicht formalem Lernen gefunden, vereinbart und gemeinsam umgesetzt werden. Hier liegen bereits erste gemeinsame Ansätze vor, die jedoch als nicht zufriedenstellend gelten. Es besteht daher weiterer Entwicklungs- und Forschungsbedarf, der bereits im Rahmen unterschiedlicher Projekte realisiert wird. Für die duale Ausbildung in Deutschland stellen die entsprechenden Ergebnisse einen Schlüsselfaktor sowohl für die intern bislang nicht erfolgende Validierung von nicht formalem und informellem Lernen als auch für die künftige Positionierung in der EU dar.

Bei der Analyse der verschiedenen Dokumente, Publikationen und Informationen fiel die mangelhafte wenn nicht gar fehlende Einbindung der von den Entwicklungen der europäischen Berufsbildungspolitik in Deutschland direkt Betroffenen - Auszubildende, Ausbilder und Lehrkräfte in der Berufsschule - auf. Die Diskussionen und bisherigen Konsultationsprozesse verlaufen weitgehend im Kreis der Berufsbildungs-Experten. Angesichts der möglichen oder bereits beschlossenen weitreichenden Konsequenzen für die duale Ausbildung in Deutschland überrascht dieses und wirft die Frage nach einem öffentlichkeitswirksameren, transparenteren Vorgehen der deutschen wie auch europäischen berufsbildungspolitischen Akteure auf.

In diesem Zusammenhang muss auch auf die Auswertung der Informationsquellen in dieser Arbeit eingegangen werden. Der Bereich der europäischen Berufsbildungspolitik basiert auf den offiziellen europäischen Dokumenten, wie z.B. Beschlüssen, Empfehlungen, Richtlinien, Memoranden. Um ein aussagekräftiges und zeitnahes Bild über die Entwicklungen zu erhalten, wurden auch „halb offizielle“ Dokumente wie etwa Vorschläge der Europäischen Kommission, Ausarbeitungen von Arbeitsgruppen als „Zwischendokumentationen“ und Stellungnahmen der deutschen „Stakeholders“ herangezogen. Kritisch festzustellen ist, dass es im Bereich der europäischen Berufsbildungspolitik oft nicht möglich ist, die beteiligten Akteure und deren jeweilige Intentionen eindeutig zu identifizieren.

Es ist ebenfalls kritisch festzuhalten, dass die Arbeit in manchen Feldern die tiefer liegenden Aspekte nicht ausreichend ansprechen konnte. Hierzu gehören beispielsweise die Frage der Gesamtstrategie sowie der Koordination bei politikfeldübergreifenden Themen auf europäischer Ebene, der Einfluss der europäischen Sozialpartner auf die Gestaltung der europäischen Berufsbildungspolitik oder die mögliche Ausrichtung eines europäischen Zertifizierungssystems für formal, nicht formal und informell erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen. Eine besonders wichtige Forderung ist die Vertiefung der Berufsbildungsforschung auf europäischer Ebene.

Die Ausführungen zeichnen insgesamt ein ambivalentes wenn nicht gar widersprüchliches Bild der europäischen Berufsbildungspolitik. Es entsteht der Eindruck, dass hinter den unterschiedlichen Maßnahmen und Initiativen der europäischen Berufsbildungspolitik kein abgestimmtes Gesamtkonzept steht. Vielmehr werden gleichzeitig die drei Grundmodelle der Berufsbildung - Schulmodell, Marktmodell, korporatistisches Modell - gefördert. Negativ ausgedrückt scheint es, als ob die europäische Ebene die „Rosinen herauspicken“ würde. Aus dieser Perspektive ergeben sich konfliktreiche und kontraproduktive Auswirkungen für die duale Ausbildung als korporatistisches Modell, sobald die europäische Ebene das Schulmodell oder das Marktmodell als Grundlage für eine gemeinschaftliche Ausrichtung favorisiert. Die Ausführungen zu den betrachteten Verhältniskategorien liefern hierfür die entsprechenden Belege (siehe Abbildung 10). Da die EU entsprechend des Subsidiaritätsprinzips und des Harmonisierungsverbots keines der drei Grundmodelle als „das“ europäische Berufsbildungsmodell, welches alle nationalstaatlichen Varianten gleichberechtigt und ausgewogen berücksichtigt, vorgibt bzw. vorgeben kann, liegt hier ein nicht lösbares Dilemma vor. Es entsteht notwendiger Weise ein Feld gleichzeitiger Förderung, welches man abwertend als „Gießkannenprinzip“ bezeichnen könnte.

Gleichzeitig bestätigten alle Beteiligten die Notwendigkeit eines gemeinsamen berufsbildungspolitischen Vorgehens der EU im internationalen Kontext bzw. Wettbewerb. Daher ist davon auszugehen, dass eine Rücknahme dieser Vereinbarungen und der eingeleiteten Schritte nicht erfolgen wird. So bleiben jedoch die europäischen Aussagen zu einem Berufsbildungsmodell – auch hinsichtlich der Zielvorgaben von Lissabon - weiterhin von Vorläufigkeit und Mehrheitsverhältnissen geprägt.

Die im Berufsbildungsbereich bestehenden Mehrheitsverhältnisse in der EU fallen bislang gegen die duale Ausbildung aus. Es ist anzunehmen, dass sich diese Mehrheitsverhältnisse auch in Zukunft nicht wesentlich ändern werden, so dass Konflikte für die duale Ausbildung zu erwarten sind.

In den bisherigen Berufsbildungsberichten der Bundesregierung wird die Bedeutung der dualen Ausbildung herausgestellt. Daher wird es auf politischer Ebene darauf ankommen, ihre Grundprinzipien und Stärken auf europäischer Ebene aktiv zu vertreten und dafür zu sorgen, dass sie Berücksichtigung finden. Angesichts der festgestellten Re-Etablierung dualer bzw. alternierender Ausbildungsformen in anderen Mitgliedstaaten und der europäischen Förderung der Lehrlingsausbildung scheint die Ausgangslage für diese Überzeugungsarbeit günstig.

Die Ergebnisse der Arbeit lassen sich grob in der folgenden Abbildung zusammenfassen. Ein Teil der exemplarischen Ergebnisse haben eher hypothetischen Charakter und deuten auf möglichen Forschungsbedarf hin.

Abbildung 10: tabellarische Ergebnissdarstellung der Arbeit

Haupt-Kategorien	„Verhältniskategorien“		
	negativ in Bezug auf das duale System	neutral in Bezug auf das duale System	positiv in Bezug auf das duale System
Strukturelle, institutionelle, rechtliche Rahmenbedingungen Kapitel 2.1 und Kapitel 3.1	<ul style="list-style-type: none"> • rechtliche Grundlagen – Kapitel 4.1.1 • Modularisierung nach Singularisierungskonzept: steht gegen ganzheitliche Ausbildung – Kapitel 4.1.10 / 4.1.11 	<ul style="list-style-type: none"> • offene Koordinierungsmethode – Kapitel 4.2.1 • EUROPASS / Transparenzinstrumente – Kapitel 4.2.2 • Förderung der Mobilität während der Berufsausbildung- Kapitel 4.2.3 • Verbesserung der Beratungsstrukturen – Kapitel 4.2.4 • Förderung der Lehrkräfte & Ausbilder – Kapitel 4.2.5 • Finanzierung der beruflichen Bildung – Kapitel 4.2.6 	<ul style="list-style-type: none"> • Einbindung der Sozialpartner – Institutionalisierung Kapitel 4.3.1 • Förderung der Lehrlingsausbildung – Kapitel 4.3.2 • Ausrichtung auf Erfahrungslernen / berufliche Handlungskompetenz – Kapitel 4.3.4/ 4.3.5 • Modularisierung nach Differenzierungs-/ Erweiterungskonzept - Kapitel 4.3.9 • Förderung der Durchlässigkeit: struktureller Rahmen – Kapitel 4.3.10 • <u>Potentiell</u>: offene Koordinierungsmethode; legt Reform-, Modernisierungsbedarf durch Selbstevaluation offen – Kapitel 4.2.1

Arbeitsmarkt- Bezug, Beruflichkeit Kapitel 2.2 und Kapitel 3.2	<ul style="list-style-type: none"> • Vollzeitschulische Orientierung der EU: Unterbewertung von berufspraktischer Ausbildung – Kapitel 4.1.5 • Förderung der Hochschulbildung: steht gegen (derzeitige) duale (Fachkräfte-)Ausbildung – Kapitel 4.1.7 • Modularisierung nach Singularisierungskonzept – Kapitel 4.1.10 / 4.1.11 	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung der Mobilität während der Berufsausbildung: eingeschränkter Beitrag zu beruflicher Flexibilität - Kapitel 4.2.3 • Verbesserung der Beratungsstrukturen: eingeschränkter Beitrag zu beruflicher Flexibilität – Kapitel 4.2.4 	<ul style="list-style-type: none"> • Einbindung der Sozialpartner: Bedarfs-, Praxisorientierung – Kapitel 4.3.1 • Förderung der Lehrlingsausbildung: Fachkräftebedarf – Kapitel 4.3.2 • Ausrichtung auf Erfahrungslernen / berufliche Handlungskompetenz – Kapitel 4.3.4/ 4.3.5 • Modularisierung nach Differenzierungs-/ Erweiterungskonzept: berufliche Flexibilität - Kapitel 4.3.9 • Förderung der Durchlässigkeit: berufliche Flexibilität – Kapitel 4.3.10
Gesamt- gesellschaftlich, Politisch Kapitel 2.3 und Kapitel 3.3	<ul style="list-style-type: none"> • Bildungsverständnis: ökonomisch orientiert, d.h. kein gesellschaftlicher Bildungsauftrag – Kapitel 4.1.1 • Förderung der Hochschulbildung: ggf. gegen Allokationsfunktion – Kapitel 4.1.7 	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung der Mobilität während der Berufsausbildung: eingeschränkter Beitrag zu sozialem Zusammenhalt - Kapitel 4.2.3 • Verbesserung der Beratungsstrukturen: eingeschränkter Beitrag zu sozialem Zusammenhalt – Kapitel 4.2.4 	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung der Durchlässigkeit: sozialer Zusammenhalt – Kapitel 4.3.10
Persönlichkeit und Identität Kapitel 2.4 und Kapitel 3.4	<ul style="list-style-type: none"> • Bildungsverständnis: primär ökonomisch orientiert, d.h. wenig/keine Persönlichkeits-, Identitätsbildung – Kapitel 4.1.1 • Modularisierung nach Singularisierungskonzept: primär ökonomisch orientiert, d.h. wenig/keine Persönlichkeits-, Identitätsbildung – Kapitel 4.1.10 / 4.1.11 	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung der Mobilität während der Berufsausbildung: eingeschränkter Beitrag zu interkultureller Kompetenz- Kapitel 4.2.3 	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung der Durchlässigkeit: interkulturelle Kompetenz – Kapitel 4.3.10

Literatur- und Quellenverzeichnis

Literatur

- Arbeitsgruppe Aus- und Weiterbildung des Bündnisses für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit (2000): Beschluss der vom 21.02.2000. Online verfügbar: http://www.igmetall.de/buendnis/erklärung_1200.html. Letzter Zugriff: 15.05.07
- Arbeitsgruppe Brügge-im-BIBB (2002): Die europäische Öffnung der deutschen Berufsbildung. Neue Herausforderungen und Chancen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP). Ausgabe 6/2006. S. 08 – 13
- Baethge, M. (2001): Beruf – Ende oder Transformation eines erfolgreichen Ausbildungskonzepts? In: Aspekte der Moderne. Opladen. S. 39 – 68
- Baethge, M. (2004): Entwicklungstendenzen der Beruflichkeit – neue Befunde aus der industriesoziologischen Forschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik – ZBW. Band 100. Heft 3. S. 336 - 347
- Baethge, M., Baethge-Kinsky, V. (1998): Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? – Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. Sonderdruck aus: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB). IAB. Nürnberg
- Baethge, M., Solga, H., Wiek, M. (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin. Online verfügbar: <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/04258/index.html>. Letzter Zugriff: 13.07.07
- Bainbridge, S., Murray, J. (2000): Lernen in unserer Zeit - Die Berufsbildungspolitik auf europäischer Ebene. Referenzdokument. Hrsg. vom CEDEFOP – Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften
- Barkoswsky, A. (1999): Neue Klassifikation für Bildungsstatistik und Schuldokumentation. In: Panorama. Ausgabe 5/1999. Online verfügbar: www.inforpartner.ch/periodika/1999/Panorama/Heft_5_1999/pan9548.pdf. Letzter Zugriff: 26.02.07
- Beck, K. (1995): Wirtschaftskundliches Wissen bei kaufmännischen Lehrlingen – Zur Diagnose kognitiver Strukturen mit dem WBT. In: Metzger, Ch., Zeits, H. (Hrsg.): Wirtschaftskundliche Bildung. Träger, Inhalte, Prozesse. Rolf Dubs zum 60. Geburtstag. Zürich. S. 375 - 395
- Beck, K. (2007): Metapher, Ideale, Illusionen? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik – ZBW. Band 103. Heft 2. S. 172 - 195
- Becker-Dittrich, G. (2006): Zugang zu und Integration in den Arbeitsmarkt. Bedeutung der Anerkennung von Qualifikationen und Fähigkeiten. Zentralstelle für Ausländisches Bildungswesen bei der KMK. Vortragspapier im Rahmen der Veranstaltung am 28.04.06 „Europäische Migrationsgespräche: Arbeitsmärkte in der Europäischen Union – offen und zugänglich für alle?“. Berlin
- Beicht, U., Herget, H., Walden, G. (2002): Warum Betriebe (nicht) ausbilden. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Ausgabe 2/2002. S. 35 - 39

- Beicht, U., Walden, G. (2002): Wirtschaftlichere Durchführung der Berufsausbildung: Untersuchungsergebnisse zu den Ausbildungskosten der Betriebe. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Ausgabe 6/2002. S. 38 - 43
- Berufsbildungsgesetz (BBiG) vom 14.08.1969 zuletzt geändert durch Artikel 40 des Gesetzes vom 24.12.2003. Online verfügbar: <http://www.bmbf.de/pub/berufsbildungsgesetz.pdf>. Letzter Zugriff: 30.03.07
- Berufsbildungsgesetz (BBiG) vom 23.03.2005.
- Betriebsverfassungsgesetz – BetrVG vom 23.12.1988 zuletzt geändert durch Gesetz vom 24.03.1997. In: Arbeitsgesetze. 54., neubearbeitete Auflage. Stand: 01.09.1998
- Beyen, W. (2003): Kritische Anmerkungen zu didaktischen Forderungen des „Lernfeldkonzepts“ aus aktueller lernpsychologischer, insbesondere konstruktivistischer Sicht. In: Bredow, A., Dobischat, R., Rottmann, J. (Hrsg.). Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A bis Z. Diskussion Berufsbildung. Band 4. S. 213 - 226
- Birkelbach, K. (2007): Schule als Notlösung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik – ZBW. Band 103. Heft 2. S. 248 - 263
- Bjørnåvold, J. (2000): Lernen sichtbar machen. Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen in Europa. In: Cedefop Panorama. Thessaloniki
- Bjørnåvold, J., Sellin, B. (1997): Anerkennung und Transparenz von beruflichen Befähigungsnachweisen. Neue Wege. In: Cedefop Panorama. Thessaloniki
- BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1996): Gemeinsame Position zur europäischen Berufsbildungspolitik – Beschlussfassung der Kommission vom 17.06.1996. Bonn
- Bohlinger, S. (2007): Steuerung beruflicher Qualifizierung durch Qualifikationsrahmen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik – ZBW. Band 103. Heft 1. S. 41 - 58
- Bonnaire, I. (2004): Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung in Zukunft stärken. Pressemitteilung der Nationalen Agentur beim Bundesinstitut für Berufsbildung. Leonardo da Vinci. Nr. 9 vom 17.06.2004
- Bott, P. (u.a.) (2002): Das Früherkennungssystem Qualifikationsentwicklung des BIBB im Rahmen des Forschungsnetzes FreQueNz. In: Dybowski, G., Fahle, K., Feuerstein, M. (Hrsg.): Globalisierung, Europäisierung, internationale Vernetzung. Innovative Konzepte zur Förderung von Mobilität und internationalen Qualifikationen. Dokumentation der Beiträge zu den 12. Hochschultagen Berufliche Bildung 2002 in Köln. S. 43 - 68
- Borch, H. (u.a.) (2003): Internationalisierung der Berufsbildung. Strategie – Konzepte – Erfahrungen – Handlungsvorschläge. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn
- Borch, H., Weißmann, H. (2003): Neuordnung der Elektroberufe in Industrie und Handwerk. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Ausgabe 5/2003. S. 09 - 13
- Borch, H., Wordelmann, P. (2001): Internationalisierung des dualen Systems – Strategien und Forderungen. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Ausgabe 4/2001. S. 05 - 10
- Braun, L.G. (2007): Statement von DIHK-Präsident Ludwig Georg Braun zur Zukunft der betrieblichen Ausbildung am 22.01.07 in Berlin. Online verfügbar: <http://www.dihk.de/inhalt/informationen/news/meldungen/meldung009485.html>. Letzter Zugriff: 25.01.07

- Bretschneider, M., Hummelsheim, S. (2006): ProilPASS - Weiterbildungspass zur Identifizierung, Erfassung und Anerkennung von informellem Lernen In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP). Ausgabe 2/2006. S. 29 – 33
- British Council (2004): Ausbildung in Großbritannien. British Council Education Information Services. Berlin
- Brötz, R. (2005): Das Berufsprinzip im Kontext neuer Strukturkonzepte der Aus- und Weiterbildung und der Flexibilisierungsdiskussion. In: Jacob, M., Kupka, P. (Hrsg.): Perspektiven des Berufskonzepts – Die Bedeutung des Berufs für Ausbildung und Arbeitsmarkt. IAB. Nürnberg. S. 161 - 176
- Brunner, S., Esser, F.-H., Kloas, P.-W. (2006): Der Europäische Qualifikationsrahmen – eine Bewertung durch die Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Ausgabe 2/2006. S. 14 – 17
- Bundesagentur für Arbeit (2000): Ausbildungsfibel 2000 - Tipps und Hilfen für Betriebe. In: ibv Nr. 10 vom 08.03.2000. Nürnberg
- Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.) (1994): Entsprechungen der beruflichen Befähigungsnachweise zwischen den Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaften. Blätter zur Berufskunde. Band 4. Nürnberg
- Bundesinstitut für berufliche Bildung – BIBB (2005): Fachlicher Prüfbericht zu den Grundbegriffen und Deskriptoren des Entwurfs für einen Europäischen Qualifikationsrahmen. Bonn. Online verfügbar: <http://www.bibb.de/de/25717.htm>. Letzter Zugriff: 01.03.07
- Bundesinstitut für berufliche Bildung – BIBB (2006c): Nationaler Qualifikationsrahmen (NQR). Aspekte der Entwicklung aus der Perspektive der Berufsbildung. Online verfügbar: <http://www.bibb.de/de/25742.htm>. Letzter Zugriff: 17.11.06
- Bundesinstitut für Berufsbildung – BIBB (2003): Wie entstehen Ausbildungsberufe? Leitfaden zur Erarbeitung von Ausbildungsordnungen mit Glossar. Bonn
- Bundesinstitut für Berufsbildung - BIBB (2005a): „Bildungs- und Berufsberatung“ versus career guidance“. In: neues aus europa. Ausgabe 11. S. 2 - 8
- Bundesinstitut für Berufsbildung - BIBB (2006a): Partnertreffen mit 16 nationalen europäischen Berufsbildungsinstitutionen. 20.-21.03.06. BIBB. Bonn. Online verfügbar: <http://www.bibb.de/de/25552.htm>
- Bundesinstitut für Berufsbildung - BIBB (2006b): Berufsbildungssystem Vereinigtes Königreich. Bonn. Online verfügbar: <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/VereinigtesKoenigreich.pdf>
- Bundesinstitut für Berufsbildung – BIBB (Hrsg.) (2006): Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen... Bonn
- Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF (2002). Bildung und Forschung weltoffen. Innovation durch Internationalität. Bonn/Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Forschung - BMBF (2003): Berufsbildungsbericht 2003. Bonn
- Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF (2003a): Berufsausbildung sichtbar gemacht. Grundelemente des dualen Systems. Bonn
- Bundesministerium für Bildung und Forschung - BMBF (2003b): Deutsch-französischer Austausch in der beruflichen Bildung. Programm zur Aus- und Weiterbildung in Frankreich. Bonn

- Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF (2004), Berufsbildungsbericht 2004, Bonn. Online verfügbar: http://www.bmbf.de/pub/bbb_2004.pdf. Letzter Zugriff: 25.02.07
- Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF (2004a): EU-Bildungsministerrat für mehr Mobilität in Europa. Pressemitteilung 112/04. Bonn
- Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF (2004b): Eckwerte Reform berufliche Bildung. Bonn/Berlin. Online verfügbar: http://www.bmbf.de/pub/eckwerte_bbig_reform.pdf Letzter Zugriff: 10.04.07
- Bundesministerium für Bildung und Forschung - BMBF (2005): Europäische Zusammenarbeit in Bildung und Forschung. Eine Handreichung. Bonn, Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Forschung - BMBF (2006): Berufsbildungsbericht 2006. Bonn. Online verfügbar: <http://www.bmbf.de/de/4237.php>. Letzter Zugriff: 25.01.07
- Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF (2006a): Schavan setzt Innovationskreis für Berufliche Bildung ein. Pressemitteilung Nr. 052/2006 vom 07.04.06. Berlin. Online verfügbar: <http://www-bmbf.de/press/1756.php>. Letzter Zugriff: 05.03.07
- Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF (2007): Berufsbildungsbericht 2007. Bonn. Online verfügbar: www.bmbf.de/pub/bbb_07.pdf. Letzter Zugriff: 28.05.07
- Bundesrat (2004): Beschluss über den Vorschlag für eine Entscheidung des Europäischen Parlaments und des Rates über ein einheitliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen (Europass). Drucksache 25/04 vom 12.03.2004. Berlin
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände – BDA (2007): Neue Strukturen in der dualen Ausbildung. Beschluss vom 19.04.07. Berlin
- Bund-Länder-Vereinbarung (1999): Teilnahme von Berufsschülern/Berufsschülerinnen an Austauschmaßnahmen mit dem Ausland. Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 08.06.1999. Bonn. Online verfügbar: http://www.kmk.org/doc/Berufssch%Fcler_Austausch.pdf. Letzter Zugriff: 05.04.07
- Bünning, F., Richter, A. (2005): Lissabon – Brügge – Kopenhagen. Grundsätze, Beschlusslagen und zu lösende Probleme für einen europäischen Berufsbildungssektor. In: Die berufsbildende Schule (BbSch) 57 (2005) 7-8. S. 172 – 174
- Daheim, H. (1970): Der Beruf in der modernen Gesellschaft. Zweite Auflage. Köln, Berlin
- Descy, P., Tessaring, M. (2002): Kompetent für die Zukunft – Ausbildung und Lernen in Europa. Zweiter Bericht zur Berufsbildungsforschung in Europa: Synthesebericht. Hrsg. vom CEDEFOP. Thessaloniki
- Deutscher Gewerkschaftsbund – DGB (2004): Stellungnahme zum Referentenentwurf zur Reform der beruflichen Bildung (Berufsbildungsreformgesetz - BerBiRefG) vom 19.05.04. Berlin
- Deutscher Gewerkschaftsbund - DGB (2005): Stellungnahme des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) zum Konsultationsdokument „Der Europäische Qualifikationsrahmen – Ein Transparenz-Instrument zur Förderung der Mobilität und Durchlässigkeit“. Berlin
- Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB) – Jugend (2005): BBiG Telegramm. Online verfügbar: <http://www.dgb-jugend.de/UNIQ117325913021873/doc113184A.html>. Letzter Zugriff: 07.03.07

- Deutscher Industrie und Handelskammertag – DIHK (2005): Deutsche Berufsausbildung nicht unter Wert verkaufen! Pressemitteilung der Wirtschaftsverbände zur Abstimmung des Europäischen Parlaments über die Richtlinie zur Anerkennung von Berufsqualifikationen. Online verfügbar: <http://www.dihk.de/index.html?/inhalt/informationen/news/meinungen/index.html>,
 Letzter Zugriff: 25.02.07
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag DIHK (1999): Leitlinien Ausbildungsreform. Wege zu einer modernen Beruflichkeit. Bonn. Online verfügbar: http://www.dihk.de/inhalt/download/leitlinie_ausbildung.pdf. Letzter Zugriff: 06.01.07
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag DIHK (2003): Neuordnung der bildungs- und forschungspolitischen Zuständigkeiten in der Bundesrepublik Deutschland. Kurzstellungnahme des DIHK. Berlin
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag DIHK (2007): Dual mit Wahl. Ein Modell der IHK-Organisationen zur Reform der betrieblichen Ausbildung. Berlin. Online verfügbar: <http://www.dihk.de/inhalt/informationen/news/meldungen/meldung009485.html> .
 Letzter Zugriff: 25.01.07
- Deutschmann, C. (2005): Latente Funktion der Institution des Berufs. In: Jacob, M., Kupka, P. (Hrsg.): Perspektiven des Berufskonzepts – Die Bedeutung des Berufs für Ausbildung und Arbeitsmarkt. IAB. Nürnberg. S. 3 – 16
- Dietrich, A. (2002): Zum Status Quo der Vermittlung internationaler Kompetenz in Deutschland. In: Dybowski, G., Fahle, K., Feuerstein, M. (Hrsg.): Globalisierung, Europäisierung, internationale Vernetzung. Innovative Konzepte zur Förderung von Mobilität und internationalen Qualifikationen. Dokumentation der Beiträge zu den 12. Hochschultagen Berufliche Bildung 2002 in Köln. S. 17 – 25
- Dobischat, R. (2006): Alte und neue Herausforderungen für die beruflichen Schulen und Überlegungen zu ihrer Weiterentwicklung. Referat zur Tagung „Neue Wege in den Beruf“. Duisburg
- Dobischat, R. (2006a): Ausbildungsfinanzierung / Ausbildungsplatzabgabe. In: Kaiser, F.-J., Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. Auflage. Bad Heilbrunn. S. 47 – 49
- Dobischat, R., Düsseldorff, K., Euler, D. (u.a.) (2003): Leistungsangebote beruflicher Schulzentren. Eine Bestandsaufnahme des Potenzials von berufsbildenden Schulen für ein Engagement in neuen Tätigkeitsfelder. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn
- Dorninger, Ch., Wieser, I. (1996): Berufsbildung. Universität Paderborn. Online verfügbar: <http://plaz.uni-paderborn.de/Service/PLAN.plan.php?id=sw0043>. Letzter Zugriff: 10.02.07
- Dostal, W. (2002) Beruflichkeit in der Wissensgesellschaft. In: Bildung und Beruf: Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Wissensgesellschaft. Wingens, M. (Hrsg.), Sackmann, R. (Hrsg.). Weinheim. S. 177-194
- Dostal, W. (2002a): Der Berufsbegriff in der Berufsforschung des IAB. In: Kleinhenz, G. (Hrsg.): IAB-Kompodium Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, BeitrAB 250. Nürnberg. S. 463 – 474

- Dostal, W., Stooß, F., Troll, L. (1998): Beruf – Auflösungstendenzen und erneute Konsolidierung. Sonderdruck aus: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB). IAB. Nürnberg
- Drews, S. (2004): Förderprogramme für Mobilität verstärken. In: bildung für europa. Journal der Nationalen Agentur beim BIBB in Zusammenarbeit mit DAAD und InWEnt. Ausgabe 1. April 2004. Bonn. S. 9 - 10
- Drexel, I. (2005): Das Duale System und Europa. Ein Gutachten im Auftrag von ver.di und IG Metall. Berlin/Frankfurt am Main. Online verfügbar: http://www.igmetall-wap.de/publicdownload/Gutachten_Drexel.pdf. Letzter Zugriff: 25.01.07
- Drexel, I. (2005a): Die Alternative zum Konzept des Berufs: das Kompetenzkonzept – Intentionen und Folgeprobleme am Beispiel Frankreichs. In: Jacob, M., Kupka, P. (Hrsg.): Perspektiven des Berufskonzepts – Die Bedeutung des Berufs für Ausbildung und Arbeitsmarkt. IAB. Nürnberg. S. 39 – 54
- Drexel, I. (2006): Europäische Berufsbildungspolitik: Deregulierung, neoliberale Reregulierung und die Folgen – für Alternativen zu EQR und ECVET. In: Grollmann, P., Spöttl, G., Rauner, F. (Hrsg.). Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe. Münster. S. 13 - 33
- Dybowski, G., Gajo, M. (2003): Deutsche Berufsbildungsk Kooperationen weltweit – Potentiale erkennen, Synergien nutzen. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn
- Eckert, M. (2003): Arbeit oder Beruf? Über den Bedeutungsverlust des Berufs und eine heimliche Renaissance der Arbeit in der Berufspädagogik. In: Bredow, A., Dobischat, R., Rottmann, J. (Hrsg.). Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A bis Z. Diskussion Berufsbildung. Band 4. S. 39 – 54
- Ehrke, M. (2006): Der Europäische Qualifikationsrahmen – eine Herausforderung für die Gewerkschaften. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP). Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung. Ausgabe 2/2006. Bonn. S. 18 – 23
- Erdsiek-Rave, U. (2003): Statement bei der Nationalen Startkonferenz zum EU-Arbeitsprogramm. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). Europa auf dem Weg zur Wissensgesellschaft. Bonn
- Erpenbeck, J., von Rosenstiel, L. (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schaeffer-Poeschel
- Ertelt, B.-J. (2003): Prävention von Ausbildungsabbrüchen durch Berufsberatung. In: ibv Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste. Nr. 25 vom 10.12.2003. S. 63 – 67
- Ertelt, B.-J. (2006): Berufsberatung und beraterische Kompetenzen in europäischer Dimension. Überarbeitetes Manuskript des Vortrages im Rahmen der Ringvorlesung am 13.04.2005, Universität Dresden. Mannheim
- Ertelt, B.-J. (2006a): Qualitätsmanagement in der Berufsberatung aus europäischer Perspektive. In: Ertelt, B.-J., Braun, H.-D. (Hrsg.) (2006): Paradigmenwechsel in der Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik? Fachhochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung. Schriftenreihe Nr. 47. Brühl
- Ertelt, B.-J., Schulz, W. E. (1997): Beratung in Bildung und Beruf. Ein anwendungsorientiertes Lehrbuch. Berater und Ratnehmer. Band 12. Leonberg
- Ertl, H., Sloane, P.F.E. (2003): Berufliche und Modularisierung – Ansätze für die Modernisierung der deutschen Berufsausbildung aus dem Vergleich internationaler

- Modulkonzepte. In: Arnold, R. (Hrsg.): Berufsbildung ohne Beruf? Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 34, S. 89 – 128
- Euler, D. (1998): Modernisierung des dualen Systems – Problembereiche, Reformvorschläge, Konsens- und Dissenslinien. Bund-Länder-Kommission für Bildungs- und Forschungsförderung. Heft 62. Bonn
- Euler, D., Severing, E. (2006): Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Nürnberg. St. Gallen. Online verfügbar: http://www.bmbf.de/pub/Studie_Flexible_Ausbildungswege_in_der_Berufsbildung.pdf.
 Letzter Zugriff: 01.12.06
- Fabian, B. (2003): Neue bildungspolitische Initiativen in der EU. In: Cramer, G. (Hrsg.): Jahrbuch Ausbildungspraxis 2003. Erfolgreiches Ausbildungsmanagement. Köln. S. 46 – 53
- Fahle, K. (2001): Das „Memorandum über lebenslanges Lernen“ im Kontext der europäischen Bildungszusammenarbeit. In: In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Ausgabe 4/2001. S. 17 - 21
- Fahle, K., Feuerstein, M. (2002): Zertifizierung. Forum 5. In: Nationale Agentur Bildung für Europa (Hrsg.): Den Europäischen Bildungsraum gestalten – Leonardo-da-Vinci nutzen. Dokumentation der Konferenz Leonardo-da-Vinci vom 08.-09.10.2002 in Berlin. Bonn. S. 49 - 51
- Fahle, K., Thiele, P. (2003): Der Brügge-Kopenhagen-Prozess – Beginn der Umsetzung der Ziele von Lissabon in der beruflichen Bildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP). Ausgabe 4/2003. S. 09 – 12
- Feuchthofen, J. E. (1991): Die deutsche Berufsbildung aus europäischer Sicht. In: Wirtschaft und Berufs-Erziehung. Ausgabe 9. S. 263 – 268
- Fingerle, K. (1999): Alternativen zum dualen System der Berufsausbildung? Universität Kassel. Institut für Berufsbildung
- Frank, I., Gutschow, K., Münchhausen, G. (2003): Vom Meistern des Lebens – Dokumentation und Anerkennung informeller erworbener Kompetenzen. Grundsätzliche Überlegungen und internationale Beispiele. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP). Ausgabe 4/2003. S. 16 – 20
- Frank, M. (Hrsg.) (1999): Der Arbeitsmarkt in seinen Grundzusammenhängen. 4., überarbeitete Auflage. Essen
- Frank, I. (2004): Bewertungsverfahren im Kontext individueller Kompetenzentwicklung – gangbare Wege. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP). Ausgabe 1/2004. S. 32 - 35
- Fritzler, M./, Unser, G. (2001): Die Europäische Union. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Bonn
- Frommberger, D. (2004): „Doppelqualifikationen“ in der Berufsbildung in Europa: Ausgewählte Beispiele sowie Reflexionen aus deutscher Sicht. In: Münk, D. (Hrsg.): Perspektiven der beruflichen Bildung und der Berufsbildungspolitik im europäischen und internationalen Kontext. Dokumentation der 13. Hochschultage Berufliche Bildung 2004 in Darmstadt. S. 105 – 122.
- Frommberger, D. (2005): Der Betrieb als Lernort in der Berufsausbildung in Deutschland – Kennzeichnung und Analyse aus komparativer Perspektive. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (bwpat). Ausgabe 9. Online verfügbar: http://www.bwpat.de/ausgabe9/frommberger_bwpat9.shtml. Letzter Zugriff: 13.07.07

- Frommberger, D. (2006): Europäische Berufsbildungspolitik (1). Aktuelle Situation und historische Entwicklung. In: Lauterbach, U. (Hrsg.): Internationales Handbuch der Berufsbildung. Baden-Baden. 29. Ergänzungslieferung 2006.
- Geißler, K. A. (1993): Nicht alles was glänzt hat Zukunft – über den verblassenden Glanz des dualen Systems. In: Der berufliche Bildungsweg. Heft 3. S. 4-9
- Geißler, K., Orthey, F. M. (2000): Lebenslanges Lernen: Die große Illusion. In: Psychologie Heute. Ausgabe 03/2000. S. 36 – 41
- Glaeser, G. (2003): Fünf Jahre Mechatroniker – Erfahrungen in einem neuen Beruf am Beispiel Hauni Maschinenbau. In: Cramer, G. (Hrsg): Jahrbuch Ausbildungspraxis 2003. Erfolgreiches Ausbildungsmanagement. Köln. S. 15 – 19
- Goetschy, J. (2003): The open method of coordination and EU integration. Studienbrief des postgraduellen Studiengangs Europäisches Verwaltungsmanagement, Nr. 2-010-0204. 1. Auflage. Berlin
- Gonon, P. (2006): Schlüsselqualifikationen. In: Kaiser, F.-J., Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. Auflage. Bad Heilbrunn. S. 427 - 428
- Greinert, W.-D. (2003): Das „deutsche System“ der Berufsausbildung am Ende seiner Entwicklung? Referat am BBiG Fachkongress des DGB. Berlin
- Greinert, W.-D. (2004): Die europäischen Berufsausbildungs“systeme“ – Überlegungen zum theoretischen Rahmen der Darstellung ihrer historischen Entwicklung. In: Europäische Zeitschrift Berufsbildung. Hrsg. vom CEDEFOP. Nr. 32. S. 18-26
- Grollmann, P. (2006): Berufspädagogen in Europa – ein Überblick über die aktuelle Forschungs- und Entwicklungslage. In: Grollmann, P., Spöttl, G., Rauner, F. (Hrsg.). Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe. Münster. S. 253 - 270
- Grundgesetz. 34. Auflage 1998. Beck-Texte im dtv
- Hanf, G., Hippach-Schneider, U. (2005): Wozu dienen Nationale Qualifikationsrahmen? – Ein Blick in andere Länder. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Ausgabe 1/2005. S. 09 – 14
- Hanf, G., Rein, V. (2006): Auf dem Weg zu einem Nationalen Qualifikationsrahmen. Bundesinstitut für Berufsbildung – BIBB. Online verfügbar: <http://www.bibb.de/de/25722.htm>. Veröffentlicht im Internet am 22.05.06. Letzter Zugriff: 01.03.07
- Hanf, G., Rein, V. (2006a): Nationaler Qualifikationsrahmen – eine Quadratur des Kreises? Herausforderungen und Fragestellungen im Spannungsfeld zwischen Politik, Berufsbildung und Wissenschaft. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online. Ausgabe Nr. 11. Online verfügbar: http://www.bwpat.de/ausgabe11/hanf_rein_bwpat11.shtml. Letzter Zugriff: 27.04.07
- Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung – BIBB (2005): Empfehlung zur Berufsorientierung und Berufsberatung. Bonn. Online verfügbar: <http://www.bibb.de/de/23734.htm>. Letzter Zugriff: 05.04.07
- Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung – BIBB (2007): Stellungnahme zum Entwurf des Berufsbildungsberichts 2007 der Bundesregierung. Online verfügbar: <http://bildungsklick.de/pm/51764/berufsbildungsbericht-2007-bibb-hauptausschuss-nimmt-stellung-zum-entwurf-der-bundesregierung/>. Letzter Zugriff: 22.03.07
- Hedmaier-Regner, C. (2005): Neue Richtlinie fördert die Mobilität von Fachkräften. Dossier November 2005. Europäische Kommission. Brüssel. Online verfügbar:

- http://www.europa.eu.int/comm/internal_market/qualifications/index_de.htm . Letzter Zugriff: 09.02.07
- Heidling, E., Meil, P. (2005): Kompetenzentwicklung in verteilten Arbeitsprozessen – Entgrenzung traditioneller Berufsfelder? In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Ausgabe 4/2005. S. 26 - 30
- Heise, W., Spöttl, G. (1997): ‚Kfz-Mechatroniker‘ – ein europäisches Berufsbild mit einem arbeitsprozessorientierten didaktischen Ansatz. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.): Leonardo-da-Vinci Pilot. Heft 2. Bonn, S. 20 – 24
- Hendrix, E., Weber, A. (2000): Grundzüge des europäischen Gemeinschaftsrechts. Studienbrief des postgraduellen Studiengangs Europäisches Verwaltungsmanagement. Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege. Berlin, 2. Aufl.
- Herdt, U. (2007): Bildungs-, Berufs- und Weiterbildungsberatung. Diskussionspapier der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). Frankfurt am Main
- Herget, H., Walden, G. (2002): Nutzen der betrieblichen Ausbildung für Betriebe: erste Ergebnisse einer empirischen Erhebung. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Ausgabe 6/2002. S. 32 - 37
- Hess, E. (2004): LEONARDO DA VINCI: Vom „Innovationslabor“ zum Reforminstrument. Nationale Agentur „Bildung für Europa“ beim BIBB. Online verfügbar: <http://www.bibb.de/de/print/13394.htm>. Letzter Zugriff: 09.06.04
- Hess, E., Hübers, B. (2007): Zwischen Kontinuität und Wandel: Das Einzelprogramm LEONARDO DA VINCI. In: bildung für europa. Journal der Nationalen Agentur beim BIBB. Ausgabe 7. Februar 2007. Bonn. S. 14 - 16
- Hess, E., Spöttl, G., Tutschner, H. (2005): Sektorale Bildungsk Kooperationen – über das Potential eines europäischen Politikansatzes. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Ausgabe 1/2005. S. 15 – 20
- Industriegewerkschaft Metall – IG Metall (2007): Modularisierung zerstört Strukturen ohne bessere aufzubauen. Positionspapier der IG Metall zur aktuellen Modularisierungsinitiative des BMBF. Berlin. Online verfügbar: <http://www.igmetall-wap.de/modularisierung.php?pdx=print>. Letzter Zugriff: 25.01.07
- Industriegewerkschaft Metall – IG Metall (2007a): Modularisierung zerstört Strukturen ohne bessere aufzubauen. Bericht über die Sitzung des Innovationskreises Berufliche Bildung im BMBF in Berlin am 17.01.07. Berlin. Online verfügbar: <http://www.igmetall-wap.de/modularisierung.php?pdx=print>. Letzter Zugriff: 25.01.07
- Institut Technik und Bildung – ITB (Hrsg.) (2005): Berufsbildung in Europa – zur Begründung eines europäischen Qualifikationsrahmens (EQF). Arbeitsgruppe: Berufsbildung in Europa. Bremen. Online verfügbar: http://www.itb.uni-bremen.de/downloads/Forschung/Diskussionspapier_01.pdf. Letzter Zugriff: 25.01.07
- Jongbloed, H.-C. (2006): Curriculumentwicklung. In: Kaiser, F.-J., Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. Auflage. Bad Heilbrunn. S. 209 - 211
- Kaiser, F.-J., Pätzold, G. (2006): Ausbildung von Lehrern an beruflichen Schulen, I. Phase. In: Kaiser, F.-J., Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. Auflage. Bad Heilbrunn. S. 40 – 42

- Kell, A. (2003): Berufsschullehrerbildung als Gestaltungsaufgabe der Berufsbildungspolitik. In: Bredow, A., Dobischat, R., Rottmann, J. (Hrsg.). Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A bis Z. Diskussion Berufsbildung. Band 4. S. 315 - 334
- Kell, A. (2006): Berufsschule. In: Kaiser, F.-J., Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. Auflage. Bad Heilbrunn. S. 163 - 165
- Koch, J. A. (2007): Prävention gegen Abbruch der Berufsausbildung durch Maßnahmen im Religionsunterricht (bzw. Ethik-Unterricht, Sozialkunde-Unterricht) an Berufsbildenden Schulen(BBS). Antrag eines Leonardo-da-Vinci Projekts im Rahmend es Programms Lebenslanges Lernen 2007 – 2013. Trier
- Krekel, E., Troltsch, K. (2006): Zwischen Skylla und Charybdis Möglichkeiten und Grenzen einer Erhöhung betrieblicher Ausbildungskapazitäten. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Ausgabe 1/2006. S. 12 - 17
- Kremer, M. (2005): Berufsprinzip sichert Qualitätsanspruch in der Ausbildung. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Ausgabe 4/2005. S. 03 – 06
- Kremer, M. (2006): Provinz oder Weltklasse? Ist die deutsche Berufsbildung fit für die Internationalisierung? In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Ausgabe 5/2006. S. 03 – 04
- Kreysing, M. (2003): Berufsausbildung in Deutschland und den USA. Institutionalisierung des dualen Berufsbildungssystems in vergleichender Perspektive. Göttingen
- Kultusministerkonferenz – KMK (1991): Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14./15.03.1991. Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Bonn
- Kultusministerkonferenz – KMK (2000): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihr Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe vom 15.09.2000. Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Bonn
- Kultusministerkonferenz – KMK (2001): Vereinbarung über den Erwerb der Fachhochschulreife in beruflichen Bildungsgängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.06.1998 i.d.F. vom 09.03.2001. Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Bonn
- Kultusministerkonferenz – KMK und Bundesagentur für Arbeit (BA) (2004): Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung vom 15.10.2004. In: information beratung vermittlung (ibv). Ausgabe 21 vom 27.10.2004. Nürnberg. S. 1 - 5
- Kupka, P. (2005): Berufskonzept und Berufsforschung – soziologische Perspektiven. In: Jacob, M., Kupka, P. (Hrsg.): Perspektiven des Berufskonzepts – Die Bedeutung des Berufs für Ausbildung und Arbeitsmarkt. IAB. Nürnberg. S. 17 - 38
- Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) (2004): Eckwerte zur Reform der beruflichen Bildung. Stellungnahme der Wirtschaft. Online verfügbar: <http://www.bda-online.de/www/bdaonline.nsf/id/Ausbildung>. Letzter Zugriff: 06.04.07
- Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) (2004a): Lehrstellensteuer schafft Chaos. Wirtschaft: Abgabe-Gesetz sofort stoppen. Online verfügbar: <http://www.bda->

- [online.de/www.bdaonline.nsf/id/BE2CBE7345A32C3FC1256E660043030364/\\$file/PI-12-04.pdf](http://online.de/www.bdaonline.nsf/id/BE2CBE7345A32C3FC1256E660043030364/$file/PI-12-04.pdf) Letzter Zugriff: 06.04.07
- Kutscha, G. (1996): Integriertes Lernen in berufs- und studienbezogenen Bildungsgängen der Sekundarstufe II. Entwicklungen und Konzepte in der Bundesrepublik Deutschland. Duisburg
- Kutscha, G. (1999): Gestaltung von Vielfalt und Pluralität als Modernisierungsaufgabe der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland und im Hinblick auf die Entwicklungen in der Europäischen Union. In: Expertisen für ein Berliner Memorandum zur Modernisierung der Beruflichen Bildung / Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen (Hrsg.). Berlin. S. 101 – 125
- Kutscha, G. (2006): Berufsbildungssystem und Berufsbildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Vorlesungs- und Seminarskript. Universität Duisburg-Essen. Institut für Berufs- und Weiterbildung
- Lang, H. (2003): Die Methode der offenen Koordinierung im Rentenbereich. In: WISO Dokumente. Heft 50
- Laur-Ernst, U. (2000): Das Berufskonzept – zukunftsfähig – auch für Jugendliche mit schlechten Startchancen. Beitrag zur Dokumentation der Tagung Bedeutung des Berufs für die Jugendberufshilfe und die Benachteiligtenförderung – Beruf als zentrales Moment bildungs- und gesellschaftspolitischer Entwicklung. Bad Boll
- Lauterbach, U., Grollmann, P. (1996): Berufliche Bildung und allgemeine Bildung im Spannungsverhältnis oder die Krise des Dualen Systems. Deutsches Institut für Pädagogische Forschung DIPF. Frankfurt
- Le Mouillour, I., Sellin, B., Jones, S. (2003): First report of the Technical Working Group Credit Transfer in VET. Brüssel
- Le Moullier (2007): ECVET Konsultationsprozess. In: BWP plus – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Beilage zur Ausgabe 1/2007. S. 03
- Lipsmeier, A. (1999): Der Stellenwert des Berufskonzepts im Wandel der beruflichen Bildung. In: Berufsbildung im Wandel – die Bedeutung des Berufskonzepts. Institut der deutschen Wirtschaft Köln (Hrsg.). Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik 236. Köln. S. 20 – 47
- Lisop, I. (2006): Qualifikation und Qualifikationsforschung. In: Kaiser, F.-J., Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. Auflage. Bad Heilbrunn. S. 419 – 421
- Lohmann, I. (1987): Allgemeine Bildung und gesellschaftliche Leitung. In: Demokratische Erziehung. Ausgabe 9. Online verfügbar: <http://www-erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/leitung1987.htm>. Letzter Zugriff: 10.02.07
- Mucke, K. (2006): Hochschulzugang Berufserfahrener ohne Abitur. In: Kaiser, F.-J., Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. Auflage. Bad Heilbrunn. S. 277 – 278
- Münk, D. (2003): Einflüsse der Europäischen Union auf das Berufsbildungssystem in Deutschland. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung. Hrsg. vom CEDEFOP. Nr. 30. S. 46 – 60
- Muster-Wäbs, H., Schneider, K. (2001): Umsetzung des Lernfeldkonzeptes am Beispiel der handlungstheoretischen Aneignungsdidaktik. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Ausgabe 1/2001. S. 44 - 49

- Mytzek, R., Schönemann, K. (Hrsg.) (2003): Transparenz von Bildungsabschlüssen in Europa, sektorale Studie zur Mobilität von Arbeitskräften. Berlin
- Nehls, H. (2005): Das neue Berufsbildungsgesetz. Online verfügbar: http://www.arbeitsrecht.de/arbeitsrecht/newsletter/archiv/2005/nl_0705.pho?navid=1.
Letzter Zugriff: 07.03.07
- Niethammer, M., Eichhorn, S., Christen, S. (2004): Prozessorientierte Bildungsgestaltung – ein Praxisbeispiel aus dem Modellversuch GEFLEX. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Ausgabe 2/2004. S. 30 - 33
- Nijsten, M. (2004): Grenzüberschreitende Verbundausbildung für Mobilitätsprojekte. Vorstoß in neue Dimensionen. In: bildung für europa. Journal der Nationalen Agentur beim BIBB in Zusammenarbeit mit DAAD und InWEnt. Ausgabe 1. April 2004. Bonn. S. 4 - 6
- Nuissl, E. (2003): Beschäftigungsfähigkeit in der Region. In: Bredow, A., Dobischat, R., Rottmann, J. (Hrsg.). Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A bis Z. Diskussion Berufsbildung. Band 4. S. 391 - 398
- Ochsenbein, H. (2004): Das neue Berufsbildungsgesetz der Schweiz schafft Perspektiven für eine zukunftsorientierte Berufsbildung. In: Rothe (2004): Alternanz - die EU-Konzeption für die Berufsbildung. Karlsruhe. S. 151 – 153. Online verfügbar: <http://www.uvka.de/univerlag/volltexte/2004/17/pdf/Rothe.pdf>.
Letzter Zugriff: 10.04.07
- OECD (2002): Gutachten zur Berufsberatung – Länderbericht Deutschland. In: information beratung vermittlung (ibv). Ausgabe 38 vom 18.09.2002. Nürnberg. S. 2679 - 2698
- OECD (2004): Career Guidance and public policy. Bridging the gap. Online verfügbar: <http://www.oecd.org/dataoecd/33/45/34050171.pdf>. Letzter Zugriff: 05.11.06
- OECD/ Europäische Kommission (2004/2005): Career Guidance – A handbook for Policy Makers. Paris & Luxemburg. Online verfügbar: <http://www.oecd.org/dataoecd/53/53/34060761.pdf> / deutsche Version: http://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/beratung/akvernetzteberatung/microsoft_word_eu_strategie_handbuch_deutsch_neu.pdf. Letzter Zugriff: 05.11.06
- Oster, K. (2000): Schulen der zweiten Chance. Zusammenfassender Bericht über die Auswertung der europäischen Pilotprojekte. Online verfügbar: http://www.lebenslangeslernen.at/downloads/EU_SchulenZweiteChance_1000.pdf.
Letzter Zugriff: 05.11.06
- Pahl V. (2002): Verstärkte Zusammenarbeit in der europäischen Berufsbildung – was ist der Mehrwert für die Mitgliedstaaten. Rede bei der Europäischen Konferenz am 10. und 11.06.2002. Brüssel
- Pätzold, G., Wahle, M. (2003): Das duale System der Berufsausbildung zwischen Erosionstendenzen und Modernisierungschancen. In: Bredow, A., Dobischat, R., Rottmann, J. (Hrsg.). Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A bis Z. Diskussion Berufsbildung. Band 4. S. 471 - 190
- Pätzold, G. (2006): Ausbilder-Eignungsverordnung. In: Kaiser, F.-J., Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. Auflage. Bad Heilbrunn. S. 36 – 39
- Pätzold, G. (2006): Berufliche Handlungskompetenz. In: Kaiser, F.-J., Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. Auflage. Bad Heilbrunn. S. 72 – 74

- Paulini-Schlottau, H. (2000): Neue Ausbildungsberufe im Dienstleistungssektor. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Ausgabe 5/2000. S. 25 - 26
- Piehl, E., Sellin, B. (1991): Die europäische Dimension in der Berufsbildung. In: BWP, Ausgabe 2/91. S. 2 – 6
- Pütz, H. (1999): Duales System – Modell für Europa? Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn und Berlin
- Pütz, H. (1999a): Berufsbildung im Wandel – die Bedeutung des Berufskonzepts. In: Berufsbildung im Wandel – die Bedeutung des Berufskonzepts. Institut der deutschen Wirtschaft Köln (Hrsg.). Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik. Band 236. S. 48 - 68
- Rauner, F. (1998): Reformbedarf in der Beruflichen Bildung. In: Haase, P., Dybowski, G., Fischer, M. (Hrsg.): Berufliche Bildung auf dem Prüfstand – Alternativen beruflicher Bildungspraxis und Reformperspektiven. Bremen. S. 211 – 233. Online verfügbar: <http://www.itb.uni-bremen.de/old/publikationen/pdfs/rauner/reformbedarf.pdf>. S. 1 – 14. Letzter Zugriff: 05.11.06
- Rauner, F. (2006): Prozessorientierte Ausbildung. Vortrag anlässlich der BIBB-Fachtagung „Neue Qualifikationen – Neue Prüfungen“. 30.11. – 01.12.06. Bad Godesberg. Online verfügbar: <http://www.igmetall-wap.de/rauner.php?pdx=print>. Letzter Zugriff: 25.01.07
- Rauner, F. (2006a): Zukunftsfähigkeit der dualen Berufsbildung auf dem Weg nach Europa. Vortrag zum Thema „Zukunft des dualen Ausbildungssystems – das Handwerk zwischen mangelnder Ausbildungsreife und drohendem Fachkräftebedarf“. 07.12.06 Bielefeld. Online verfügbar: <http://www.igemetall-wap-de/rauner.php?pdx=print>. Letzter Zugriff. 25.01.06
- Rauner, F. (2006b): Europäische Berufsbildung – eine Voraussetzung für die im EU-Recht verbriefte Freizügigkeit der Beschäftigten. In: Grollmann, P., Spöttl, G., Rauner, F. (Hrsg.). Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe. Münster. S. 35 – 52
- Rauner, F., Spöttl, G. (2002): Der Kfz-Mechatroniker: vom Neuling zum Experten. Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Band 12. Bielefeld
- Reetz, L. (2006): Kompetenz. In: Kaiser, F.-J., Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. Auflage. Bad Heilbrunn. S. 305 – 307
- Reier, G. (2000): Gesellschaftlicher Strukturwandel beruflicher Bildung – Ursache berufsbildungspolitischer Dauerkrisen und Chance kostenneutraler Lösungen. In: Zimmer, G. (Hrsg.): Zukunft der Berufsausbildung: zweite Modernisierung unter Beteiligung beruflicher Vollzeitschulen. Dokumentation der Beiträge zu den 11. Hochschultagen Berufliche Bildung 2000 in Hamburg. S. 49 - 70
- Rein, V. (2007): Umsetzung und Testphase de gemeinschaftlichen Europäischen Qualifikationsrahmens. Start des Leonardo-Projekts „TransEQFrame“. In: BIBB Forschung Ausgabe 2/2007. S. 1-2. Bonn
- Reinhold, M. (2002): Neue Ansätze in der industriellen Berufsausbildung: Der Modellversuch „Geschäfts- und arbeitsprozessbezogene duale-korporatistische Ausbildung“ (GAB). In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Ausgabe 6/2002. S. 44 - 48
- Reinisch, H./, Frommberger, D. (2004): Zwischen Schule und Betrieb, Aspekte der historischen Entwicklung beruflicher Bildung in den Niederlanden und in Deutschland

- aus vergleichender Sicht. In: Europäische Zeitschrift Berufsbildung. Hrsg. vom CEDEFOP. Nr. 32. S. 27-34
- Reuter-Kumpmann, H. (2004): Von der Divergenz zur Konvergenz, zur Geschichte der beruflichen Bildung in Europa. In: Europäische Zeitschrift Berufsbildung, CEDEFOP, Nr. 32, S. 6-17
- Richter, H. (1999): Berufsbildung – Standortvorteil im weltweiten Wettbewerb? In: Institut der deutschen Wirtschaft Köln (Hrsg.): Berufsbildung im Wandel – die Bedeutung des Berufskonzepts. Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik. Band 236. S. 69 – 75
- Rothe, G. (2004): Alternanz - die EU-Konzeption für die Berufsbildung. Karlsruhe. Online verfügbar: <http://www.uvka.de/univerlag/volltexte/2004/17/pdf/Rothe.pdf>. Letzter Zugriff: 10.04.07
- Rottmann, J. (2003): Weiterentwicklung der Berufsschule als berufliche Bildungseinrichtung: „Regionales Kompetenzzentrum“ und „Selbständige Schule“ vor dem Hintergrund des Bildungsauftrags. In: Bredow, A., Dobischat, R., Rottmann, J. (Hrsg.). Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A bis Z. Diskussion Berufsbildung. Band 4. S. 335 – 352
- Schaeper, H., Kühn, T., Witzel, A. (2000): Diskontinuierliche Erwerbskarrieren und Berufswechsel in den 1990ern: Strukturmuster und biografische Umgangsweisen betrieblich ausgebildeter Fachkräfte. Sonderdruck aus: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB). IAB. Nürnberg
- Schäfer, J., Wiegand, U. (2004): Projektergebnisse des Pilotprojekts „EU-Kaufmann für Verkehrsservice (EDIT – European Diploma in Transport“. Nationale Agentur Bildung für Europa beim BIBB. Impuls Ausgabe Nr. 14. Bonn
- Scheerer, F. (1998): Transparenz beruflicher Befähigungsnachweise in Europa. In: Cedefop Panorama. Thessaloniki
- Schelten, A., Zedler, R. (2001): Aktuelle Tendenzen der dualen Berufsausbildung. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Ausgabe 4/2001. S. 46 - 49
- Schläfli, A. (1998): Akkreditierung von Kompetenzen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Ausgabe 4/1998. Online verfügbar: http://www.diezeitschrift.de/498/schlaefli98_01.htm. Letzter Zugriff: 31.03.07
- Schlottau, W. (2005): Ausbildungspersonal: Ausbildungspersonal – von der Eignung zur Professionalisierung. Regionale Erprobung zweijähriger Aufstiegsfortbildungsgänge. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Ausgabe 6/2005. S. 32 – 35
- Schmidt, H. (2003): Die Entwicklung von Standards in der Berufsausbildung. Vereinigtes Königreich – USA – Deutschland. In: Bredow, A., Dobischat, R., Rottmann, J. (Hrsg.). Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A bis Z. Diskussion Berufsbildung. Band 4. S. 293 - 314
- Schober, K. (2007): Herausforderungen an die Bildungs- und Berufsberatung in Deutschland vor dem Hintergrund der europäischen Diskussion und Beschlüsse. Papier zum Workshop „Beratung in Bildung, Beruf und Weiterbildung“ der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) am 01. + 02.12.06. Berlin
- Seifer, K. (2006): Neuhumanismus – Eine Einführung in die Epoche. Ruhr-Universität Bochum. Online verfügbar: <http://ruhr-uni-boschum.de/ve/Folien/WS0607/Seifer/es/Referat%20Neuhumanismus.pdf>. Letzter Zugriff: 16.01.07

- Sellin, B. (1996): Haben gemeinsame europäische Berufsbildungsstandards eine Chance? – Zur Anerkennung bzw. Transparenz von Qualifikationen. CEDEFOP (Hrsg.). Thessaloniki
- Sellin, B. (1998): Gegenwart und Zukunft der Lehrlingsausbildung in der Europäischen Union. In: Reibold, D.K.: Die Berufsausbildung in Europa – ein internationaler Vergleich. Einführung. (S. I – VIII)
- Sellin, B. (2002): Europäische Qualifikationsstrukturen und –systeme – neuere Entwicklungen in einigen Mitgliedstaaten und Herausforderungen für einen offenen Arbeitsmarkt der EU. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Veränderte Arbeitswelt – veränderte Qualifikationen. Wechselwirkungen zwischen Arbeitsmarkt und Bildungsstrukturen. Bonn. S. 113 – 118
- Severing, E. (2005): Europäisierung der beruflichen Bildung? Die Diskussion in Deutschland. In: Jacob, M., Kupka, P. (Hrsg.): Perspektiven des Berufskonzepts – Die Bedeutung des Berufs für Ausbildung und Arbeitsmarkt. IAB. Nürnberg. S. 203 - 216
- Seyfried, E. (2003): A limited set of coherent quality indicators proposed by the Technical Working Group on Quality. Online verfügbar: http://www.trainingvillage.gr/etv/Projects_Networks/quality/key_documents.asp.
 Letzter Zugriff: 16.07.07
- Siggemeier, M. (2006): Berufsschulberechtigung. In: Kaiser, F.-J., Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. Auflage. Bad Heilbrunn. S. 162 – 163
- Spillner, G. (2004): im Bericht über die Sitzung 1/2004 des BIBB Hauptausschuss a, 10.03.2004 in Bonn. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Ausgabe 3/2004. S. 53 - 55
- Spitzenorganisation der Sozialpartner, des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie (BMWi) (2002): Erklärung zur Umsetzung von hochschulischen Leistungspunktesystemen in der beruflichen Weiterbildung am Beispiel der IT-Fortbildungsverordnung. Bonn
- Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft (2005): Stellungnahme der Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft zur Arbeitsunterlage der EU-Kommission „Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (vom 08.07.2005). Berlin
- Spöttl, G., Heise, W. (1997): Kfz-Mechatroniker – ein europäisches Berufsbildung mit einem arbeitsprozeßorientierten didaktischen Ansatz. In: Leonardo pilot. Heft 2. S. 20 – 24
- Spranger, E. (1922): Berufsbildung und Allgemeinbildung. In: Röhrs, H. (1963): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt am Main. S. 17 - 34
- Stamm, M. (2004): Hoch begabt und „nur“ Lehrling? . theoretische Überlegungen, empirische Befunde und strategische Perspektiven zur beruflichen Begabtenförderung aus Jugend- und berufspädagogischer Sicht. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Band 100. Heft 2. S. 176 - 194
- Stooß, F. (2004): Alternanz – die EU-Konzeption für die Berufsausbildung. Erfahrungslernen Hand in Hand mit Abschnitten systematischer Ausbildung dargestellt unter Einbeziehung von Ergebnissen aus Ländervergleichen. Buchbesprechung. In: ibv Nr. 24 vom 08.12.2004. Nürnberg. S. 54 - 56

- Tessaring, M. (1998): Ausbildung im gesellschaftlichen Wandel. Hrsg. vom CEDEFOP. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften
- Tessaring, M., Wannan, J. (2004): Berufsbildung – der Schlüssel zu Zukunft. Lissabon-Kopenhagen-Maastricht: Aufgebot für 2010. Synthesebericht des CEDEFOP zur Maastricht-Studie, Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften
- Tillack, P. (2001): Gesamtwirtschaftliche Vorteile eines dualen Systems. Deutsch-Ungarisches Symposium für berufliche Bildung am 25.10.2001. unveröffentl. Positionspapier des ZDH
- Trotha, K. (2004): Die Berufsakademie Baden-Württemberg. In: Rothe (2004): Alternanz - die EU-Konzeption für die Berufsbildung. Karlsruhe. S. 143 – 146. Online verfügbar: <http://www.uvka.de/univerlag/volltexte/2004/17/pdf/Rothe.pdf>. Letzter Zugriff: 10.04.07
- Tutschner, R., Wittig, W. (2003): IT-Weiterbildung und Europäisierung – Was man vom IT-Weiterbildungssystem für eine Europäisierung lernen kann. In: Grollmann, P., Spöttl, G., Rauner, F. (Hrsg.). Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe. Münster. S. 199 - 222
- UNESCO (1997): International Standard Classification of Education – ISCED. Online verfügbar: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001113/111387eo.pdf>. Letzter Zugriff: 27.02.07
- Ver.di (2005): Die Reform des BBiG ist abgeschlossen. Reform light. Ver.di zum Berufsbildungsgesetz. Online verfügbar: http://www.ver.di/jugend/jav/gesetze_und_arbeitshilfen/berufliche_bildung. Letzter Zugriff: 07.03.07
- Vincens, J. (2002): Bildungsdynamik und Bildungssysteme. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung. CEDEFOP. Nr. 25. S. 09 – 29
- Vorstand ver.di/Vorstand IG-Metall (Hrsg.) (2006): Bildung ist keine Ware. Wie wir morgen arbeiten, leben und lernen wollen. Eine Streitschrift zur beruflichen Bildung. Berlin-Frankfurt am Main. Online verfügbar: http://www.netzwerk-weiterbildung.info/meldung_volltext.php3?si=1&id=43e0a33ec1a70&akt=grundsaeetze&view=&lang=1. Letzter Zugriff: 17.03.07
- Weibert, C.-D. (2006): Ausbildungsberater / Ausbildungsberatung. In: Kaiser, F.-J., Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. Auflage. Bad Heilbrunn. S. 42 – 43
- Weibert, C.-D. (2006a): Berufsbildungsgesetz. In: Kaiser, F.-J., Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. Auflage. Bad Heilbrunn. S. 128 - 129
- Weidenfeld, W., Wessel, W. (2002): Europa von A bis Z. Taschenbuch der europäischen Integration. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn
- Westdeutscher Handwerkskammertag - WHKT (2006): Duales Ausbildungssystem nicht gefährden! Resolution der WHKT-Vollversammlung. 13.11.06. Online verfügbar: <http://www.igemettall-wap-de/rauner.php?pdx=print>. Letzter Zugriff: 25.01.06
- Zabeck, J. (2003): Goethe im Lichte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Bredow, A., Dobischat, R., Rottmann, J. (Hrsg.). Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A bis Z. Diskussion Berufsbildung. Band 4. S. 67 - 82

- Zentralverband des Deutschen Handwerks – ZDH (Hrsg.) (2004): Differenzierung und Europäisierung der Berufsbildung. Ein Reformprogramm des Handwerks. Schriftenreihe des Zentralverbands des Deutschen Handwerks. Heft 61. Berlin
- Zimmer, G. (2000): „Wir haben die Pflicht zur Ausbildung!“ – Notwendigkeiten einer zweiten Modernisierung der Berufsausbildung. In: Zimmer, G. (Hrsg.): Zukunft der Berufsausbildung: zweite Modernisierung unter Beteiligung beruflicher Vollzeitschulen. Dokumentation der Beiträge zu den 11. Hochschultagen Berufliche Bildung 2000 in Hamburg. S. 7 - 48
- Zumbrock, H. (2006): Lernfelder. In: Kaiser, F.-J., Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. Auflage. Bad Heilbrunn. S. 350 - 352

EU Dokumente

- Bologna-Erklärung (1999): Der europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister vom 19.06.1999. Online verfügbar: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_deu.pdf. Letzter Zugriff: 31.03.07
- EGV - Vertrag von Nizza (2002): Texte des EU-Vertrages und des EG-Vertrages, Charta der Grundrechte der Europäischen Union, deutsche Begleitgesetze. Läufer, T (Hrsg.). Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn
- Europäische Kommission (1979): Mitteilung an den Rat über die alternierende Ausbildung von Jugendlichen. KOM 79. 578 vom 29.10.1979. Brüssel
- Europäische Kommission (1996): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung „Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“. Brüssel
- Europäische Kommission (1996a): Grünbuch „Allgemeine und berufliche Bildung, Forschung: Hindernisse für die grenzüberschreitende Mobilität. Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. Luxemburg
- Europäische Kommission (1997): Mitteilung vom 18.06.1997 über die Förderung der Lehrlingsausbildung in Europa. KOM (97) endg. <http://europa.eu.int/scadplus/leg/de/cha/c11039.htm> Letzter Zugriff: 05.11.06
- Europäische Kommission (1997a) Mitteilung zu den Leitlinien für beschäftigungspolitische Maßnahmen 1998 der Mitgliedstaaten. Online verfügbar: http://ec.europa.eu/employment_social/elm/summit/de/papers/guide.htm. Letzter Zugriff: 05.11.06
- Europäische Kommission (2001): Mitteilung vom 21.11.2001 – Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. KOM 2001/ 678
- Europäische Kommission (2002): Vorschlag für eine Richtlinie des Europäischen Parlaments und des Rates über die Anerkennung von Berufsqualifikationen. 2002/0061 (COD). Brüssel.
- Europäische Kommission (2003): Verstärkte Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung. Kopenhagen-Koordinierungsgruppe. Sachstandsbericht. Brüssel. Online verfügbar: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/ccg_report_october_2003_final_de.pdf. Letzter Zugriff: 05.11.06
- Europäische Kommission (2003a): ‚Copenhagen Process‘ First report of the Technical Working Group ‚Quality in VET‘. Brüssel
- Europäische Kommission (2003b): Mitteilung „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“. Die Dringlichkeit von Reformen für den Erfolg der Lissabon-Strategie. Entwurf eines

- gemeinsamen Zwischenberichtes über die Maßnahmen im Rahmen des detaillierten Arbeitsprogramms zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa. SEK (2003) 1250. KOM (2003) 685. Brüssel
- Europäische Kommission (2003c): Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training, The Copenhagen Process, First report of the Technical Working Group 'Credit Transfer in VET', November 2002 – October 2003, http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/twg_on_credit_transfer_progress_en.pdf. Letzter Zugriff: 31.03.07
- Europäische Kommission (2004): Vorschlag für einen Beschluß des Europäischen Parlaments und des Rates über ein integriertes Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens. KOM/2004/0474 endg. - COD 2004/0153
- Europäische Kommission (2004a): Grundlagen eines „Gemeinsamen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung“ für die berufliche Bildung in Europa. Facharbeitsgruppe „Qualität in der Berufsbildung. Brüssel. Online verfügbar: http://www.na-bibb.de/uploads/leo/first_report_of_the_quality_de.pdf. Letzter Zugriff: 16.07.07
- Europäische Kommission (2005): Europäisches Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (European Credit Transfer System for VET – ECVET). Bericht der technischen Arbeitsgruppe Anrechnung von Leistungspunkten. Brüssel. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/vocational_en.html Letzter Zugriff: 05.11.06
- Europäische Kommission (2005a): Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen vom 08.07.2005. Brüssel. Online verfügbar: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/EQF_de_final-version.pdf. Letzter Zugriff: 12.11.06
- Europäische Kommission (2005b): Mitteilung an den Rat über europäische Politiken im Jugendbereich. Die Anliegen Jugendlicher in Europa aufgreifen –Umsetzung des Europäischen Pakts für die Jugend und Förderung der aktiven Bürgerschaft. KOM (2005) 206. SEC (2005) 693. Brüssel
- Europäische Kommission (2006): Erläuterungen: „Verstärkte europäische Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung - der Brügge-Kopenhagen-Prozess“. Online verfügbar: http://ec.europa.eu/education/copenhagen/index_de.html Letzter Zugriff: 10.10.06
- Europäische Kommission (2006a): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. 2006/0163 (COD). Online verfügbar: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf. Letzter Zugriff: 17.11.06
- Europäische Kommission (2006b): Das europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET). Ein europäisches System für die Übertragung, Akkumulation und Anerkennung von Lernleistungen im Bereich der Berufsbildung. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen vom 31.10.06. Brüssel. Online verfügbar: http://ec.europa.eu/education/ecvet/work_de.pdf. Letzter Zugriff: 21.11.06
- Europäischer Rat (2000): Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Lissabon. http://europarl.eu.int/summits/lis1_de.htm. Letzter Zugriff: 05.11.06
- Europäischer Rat (2002): Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Barcelona. Dokument 01/S-2002. http://www.europarl.eu.int/bulletins/pdf/01s2002_de.pdf. Letzter Zugriff: 05.11.06

- Europäischer Rat (2005): Council conclusions on Youth in the framework of the Mid-Term Review of the Lisbon Strategy (Europäischer Pakt für Jugend) vom 21.02.2005. 6609/1/05. JEUN 09. SOC 77. Brüssel
- Europäisches Parlament und Rat (2001): Empfehlung vom 10.07.2001 über die Mobilität von Studierenden, in der Ausbildung stehenden Personen, Freiwilligen, Lehrkräften und Ausbildern in der Gemeinschaft. 2001/613/EG. Abl. L 215
- Europäisches Parlament und Rat (2005): Richtlinie vom 07.09.2005 über die Anerkennung von Berufsqualifikationen. 2005/36/EG. L 255/ 23 – 142. Online verfügbar: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/oj/2005/l_255/l_25520050930de00220142.pdf.
 Letzter Zugriff: 23.02.07
- Europäisches Parlament und Rat (2006): Beschluss über ein Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens. 1720/2006/EG. Abl. L 327
- Generaldirektion (GD) Bildung und Kultur (2000): Leitfaden der Programme und Aktionen. Luxemburg
- Generaldirektion (GD) Bildung und Kultur (2003): Sich aus- und weiterbilden in Europa. Luxemburg
- Generaldirektoren für Berufsbildung und –ausbildung (2001): Überlegungen zu einem offenen europäischen Raum für lebenslanges Lernen. Ein neuer Ansatz für die gegenseitige Anerkennung von Berufsqualifikationen und –kompetenzen. Unveröffentl. Papier. Brügge
- Helsinki-Kommuniqué (2006): Über die verstärkte europäische Zusammenarbeit in der Berufsbildung. Online verfügbar: http://www.minedu.fi/export/sites/default/vet2006/pdf/Helsinki_Communique_de.pdf
 Letzter Zugriff: 30.12.06
- Kopenhagen-Erklärung (2002). The Copenhagen Declaration. Online verfügbar: http://www.ec.europa.eu/education/copenhagen/copenhagen_declaration_en.pdf.
 Letzter Zugriff: 05.11.06
- Maastricht-Kommuniqué (2004): Zu den zukünftigen Prioritäten der verstärkten Europäischen Zusammenarbeit in der Berufsbildung. Online verfügbar: http://ec.europa.eu/education/news/ip/docs/maastricht_com_de.pdf. Letzter Zugriff: 05.11.06
- Rat (1963): Beschluss vom 02.04.1963 über die Aufstellung allgemeiner Grundsätze für die Durchführung einer gemeinsamen Politik der Berufsausbildung. 63/266/EWG. Abl. 63
- Rat (1968): Verordnung (EWG) vom 15.10.1968 über die Freizügigkeit der Arbeitnehmer innerhalb der Gemeinschaft. 1612/68/EWG. Abl. L 257
- Rat (1975): Verordnung (EWG) vom 10.02.1975 über die Errichtung eines Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP). 337/75/EWG. Abl. L 39
- Rat (1979): Entschließung über die alternierende Ausbildung von Jugendlichen vom 18.12.1979. Abl. C 001 vom 03.01.1980. Brüssel
- Rat (1985): Entscheidung vom 16. Juli 1985 über die Entsprechung der beruflichen Befähigungsnachweise zwischen Mitgliedstaaten und der Europäischen Gemeinschaft. 85/368/EWG. Abl. L 199
- Rat (1989): Richtlinie vom 21.12.1988 über eine allgemeine Regelung zur Anerkennung der Hochschuldiplome, die eine mindestens dreijährige Berufsausbildung abschließen. 89/48 EWG. Amtsblatt L 019 vom 24/01/1989. Brüssel

- Rat (1989): Richtlinie vom 21.12.988 über eine allgemeine Regelung zur Anerkennung der Hochschuldiplome, die eine mindestens dreijährige Berufsausbildung abschließen. 89/48 EWG. Abl. L 019 vom 24.01.1989. Brüssel
- Rat (1992): Richtlinie vom 18.06.1992 über eine zweite allgemeine Regelung zur Anerkennung beruflicher Befähigungsnachweise in Ergänzung zur Richtlinie 89/48/EWG. 92/51 EWG. Abl. L 209. Brüssel
- Rat (1997): Entschließung vom 15.12.1997 über die beschäftigungspolitischen Leitlinien für 1998. 13200/97. Online verfügbar:
http://ec.europa.eu/employment_social/employment_strategy/98_guidelines_de.htm.
Letzter Zugriff. 01.12.06
- Rat (1998): Entscheidung vom 21.12.1998 zur Förderung von alternierenden Europäischen Berufsbildungsabschnitten einschließlich der Lehrlingsausbildung. 1999/51/EG. Abl. L 17
- Rat (1999): Allgemeine Verordnung/ Strukturfondsverordnung vom 21.07.1999 mit allgemeinen Bestimmungen über die Strukturfonds. 1260/1999/ EG. Luxemburg
- Rat (1999a): Beschluss vom 26.04.1999 über die Durchführung der zweiten Phase des gemeinschaftlichen Aktionsprogramms in der Berufsbildung „Leonardo da Vinci“. 1999/382/EWG. Abl. L 146
- Rat (2000) und im Rat vereinigte Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten: Entschließung vom 14.12.2000 zur Festlegung eines Aktionsplans zur Förderung der Mobilität. Abl. C 371
- Rat (2001): Die konkreten künftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung. Bericht an den Europäischen Rat. 5980/01 EDUC 23. Brüssel
- Rat (2002): Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa. Abl. 2002/C 142/01
- Rat (2002a): Entschließung vom 19.12.2002 zur Förderung einer verstärkten Zusammenarbeit bei der beruflichen Bildung. Abl. 2003/C 13/02
- Rat (2002b): Entschließung vom 27.06.2002 zum lebensbegleitenden Lernen. Abl. 2002/C 163/01
- Rat (2004): Allgemeine und Berufliche Bildung 2010 – Die Dringlichkeit von Reformen für den Erfolg der Lissabon-Strategie. Gemeinsamer Zwischenbericht des Rates und der Kommission über die Maßnahmen im Rahmen des detaillierten Arbeitsprogrammes zur Umsetzung der Ziel der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa. Abl. 2004/C 104/01. Brüssel
- Rat (2004a): Entschließung vom 28.05.2004 über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa. 9286/04 EDUC 109. Brüssel
- Rat (2004b) und im Rat vereinigte Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten: Entwurf von Schlussfolgerungen zu gemeinsamen europäischen Grundsätzen für die Ermittlung und Validierung von nicht formalen und informellen Lernprozessen. 9600/04. EDUC 118. Brüssel
- Rat (2005): Entscheidung vom 12.07.2005 über Leitlinien für beschäftigungspolitische Maßnahmen der Mitgliedstaaten. 2005/600/EG. Abl. L 205
- Rat (2006): Modernisierung der allgemeinen und beruflichen Bildung: ein elementarer Beitrag zu Wohlstand und sozialem Zusammenhalt in Europa. Gemeinsamer Zwischenbericht 2006 des Rates und der Europäischen Kommission über die

- Fortschritte im Rahmen des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“. 2006/C79/01. Abl. C 79 vom 01.04.06. Brüssel
- Sorbonne-Erklärung (1998): Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung der Bildungsminister von Frankreich, Deutschland, Großbritannien, und Italien vom 25.05.1998. Online verfügbar: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf. Letzter Zugriff: 31.03.07
- Vertretung der Europäischen Kommission in der Bundesrepublik Deutschland (2002): EU-Nachrichten Nr. 43 vom 05.12.02. Berlin
- Vertretung der Europäischen Kommission in der Bundesrepublik Deutschland (2002a): EU-Nachrichten. Themenheft Nr. 4. Bildung und Beschäftigung in der Europäischen Union. Berlin

Internetseiten

- Ausbildernetz.de - Der Ausbildungsberater / Ansprechpartner in allen Ausbildungsfragen. Online verfügbar: http://www.ausbildernetz.de/c.php/ausbilderportal_V1/Ende_Ausbildung/Pruefungen/Ausbildungsberater.rsys. Letzter Zugriff 13.01.07
- BBC - National Vocational Qualifications (NVQs): http://www.bbc.co.uk/learning/returning/qualcollaps/qualifications_g_nvq_introduction_05.shtml. Letzter Zugriff: 30.03.07
- BerufeNet – Berufsinformationen einfach finden. Bundesagentur für Arbeit (2007): Suchfunktion für Ausbildungsberufe. <http://infobub.arbeitsagentur.de/berufe/search/simple/index.jsp>: medizinischer Fachangestellter, zahnmedizinischer Fachangestellter, Gesundheits-, Krankenpfleger, Hebammen/ Entbindungspfleger. Letzter Zugriff: 11.02.07
- Berufsakademie Mannheim - duale Studiengänge: <http://www2.bamannheim.de/index.php?id=5> . Letzter Zugriff: 11.05.07
- Bundesinstitut für Berufsbildung – Informationen zu den bestehenden, staatlichen Ausbildungsordnungen <http://www.bibb.de/de/ausbildungsprofile-start.htm>
- Bundesinstitut für Berufsbildung – EQF als Metareferenzrahmen <http://www.bibb.de/de/21696.htm#03>. Letzter Zugriff: 11.05.07
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) – Innovationskreis Berufliche Bildung: <http://www.bmbf.de/de/6190.php>. Letzter Zugriff: 05.03.07
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) - geförderte Projekte der grenzüberschreitenden Verbundausbildung: http://www.regiokom.de/nw_grenzregion. Letzter Zugriff: 11.04.07
- Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend – BMFSJ: Pressemitteilung zum Europäischen Pakt für die Jugend. <http://www.bmfsfj.de/Kategorien/Presse/pressemitteilungen,did=25164.html>). Letzter Zugriff: 02.12.06
- CEDEFOP - EUROPASS. <http://europass.cedefop.europa.eu>. Letzter Zugriff: 14.07.07
- CEDEFOP - European Training Village (ETV) - Forum Qualitätssicherung in der Berufsbildung http://www.trainingvillage.gr/etv/projects_networks/Quality/archives/. Letzter Zugriff: 16.07.07

- CEDEFOP - European Training Village (ETV) - Internetplattform für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften in der Berufsbildung http://www.trainingvillage.gr/etv/Projects_Networks/TTNet/. Letzter Zugriff: 16.07.07
- CEDEFOP - European Training Village (ETV) - Internetplattform zum Lebenslangen Lernen http://www.trainingvillage.gr/etv/Projects_Networks/LLL/. Letzter Zugriff: 16.07.07
- CEDEFOP - European Training Village (ETV) - Internetplattform zum nicht formalen Lernen http://www.trainingvillage.gr/etv/Projects_networks/nonformal/. Letzter Zugriff: 16.07.07
- CEDEFOP - European Training Village (ETV) - Internetplattform zum Projekt Skillsnet (Früherkennung von Qualifikationserfordernissen) http://www.trainingvillage.gr/etv/Projects_Networks/skillsnet/. Letzter Zugriff: 16.07.07
- CEDEFOP - European Training Village (ETV) - Internetplattform zur (Berufs-) Beratung (Guidance) http://www.trainingvillage.gr/etv/Projects_Networks/Guidance/. Letzter Zugriff: 16.07.07
- CEDEFOP - European Training Village (ETV) - Netzwerkplattform für Sozialpartner in Europa http://www.trainingvillage.gr/etv/Projects_Networks/SocialP/. Letzter Zugriff: 16.07.07
- CEDEFOP - European Trainingvillage (ETV). <http://www.trainingvillage.gr/etv/default.asp>. Letzter Zugriff: 14.07.07
- CEDEFOP - <http://www.cedefop.europa.eu>
- EURES (European Employment Service): Freizügigkeit der Arbeitnehmer – Übergangsregelungen - <http://europa.eu.int/eures/main.jsp?lang=de&countryId=DE&accessing=0&content=1&restrictions=1&step=1&acro=free>. Letzter Zugriff: 20.12.06
- EURES (European Employment Service): <http://europa.eu.int/eures/home.jsp?lang=de>. Letzter Zugriff: 20.12.06
- Euroguidance Netzwerk <http://www.euroguidance.net/index.htm>. Letzter Zugriff: 16.07.07
- Europäische Kommission - Brügge-Kopenhagen-Prozess.“ http://ec.europa.eu/education/copenhagen/index_de.html. Letzter Zugriff: 12.01.07
- Europäische Kommission – GD Bildung: Allgemeine und berufliche Bildung 2010 – unterschiedliche Systeme, gemeinsame Ziele http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_de.html. Letzter Zugriff: 16.07.07
- Europäische Kommission – GD Bildung: Dokumente der Arbeitsgruppe „Reform der Beratung“ (reform guidance and counselling) http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives_en.html#reforming. Letzter Zugriff: 16.07.07
- Europäische Kommission – GD Bildung: Dokumente der Arbeitsgruppe „Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens“ (Recognising non-formal and informal learning) http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives_en.html#reforming. Letzter Zugriff: 16.07.07
- Europäische Kommission – GD Bildung: Dokumente der Arbeitsgruppe „Ausbildung von Lehrkräften und Ausbildern“ (Education and Training of Teachers and Trainers) http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives_en.html#reforming. Letzter Zugriff: 16.07.07
- Europäische Kommission – GD Bildung: Dokumente der Arbeitsgruppe „Schlüsselkompetenzen“ (key competences)

- http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives_en.html#reforming. Letzter Zugriff: 16.07.07
- Europäische Kommission – GD Bildung: Dokumente zum Kopenhagen-Prozess http://ec.europa.eu/education/policies/2010/vocational_en.html. Letzter Zugriff: 16.07.07
- Europäische Kommission – GD Bildung: Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/index_en.html. Letzter Zugriff: 16.07.07
- Europäische Kommission - Generaldirektion (GD) Beschäftigung, soziale Angelegenheiten & Chancengleichheit. Europäischer Sozialfonds: http://ec.europa.eu/employment_social/esf2000/introduction_de.html . Letzter Zugriff: 13.10.06
- Europäische Kommission – Generaldirektion (GD) Bildung – ECVET. http://ec.europa.eu/education/ecvet/index_de.html. Letzter Zugriff: 31.03.07
- Europäische Kommission – Generaldirektion (GD) Bildung – Indikatoren und Benchmarks in der beruflichen Bildung. http://ec.europa.eu/education/policies/educ/indic/back_de.html Letzter Zugriff: 14.07.07
- Europäische Kommission – Generaldirektion (GD) Bildung – Verstärkte europäische Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung: Der Brügge-Kopenhagen-Prozess.“ http://ec.europa.eu/education/copenhagen/index_de.html. Letzter Zugriff: 31.03.07
- Europäische Kommission - Generaldirektion (GD) Bildung und Kultur. www.europa.eu.int/comm/education/policies/pol/policy_de.html. Letzter Zugriff: 27.05.07
- Europäische Kommission – Generaldirektion (GD) Binnenmarkt – Berufsqualifikationen - Die künftige Regelung der Anerkennung beruflicher Befähigungsnachweise. http://ec.europa.eu/internal_market/qualifications/future_de.htm Letzter Zugriff: 25.02.07
- EUROPASS - <http://www.europass-info.de>. Letzter Zugriff: 31.03.07
- Eurostat – Statistisches Amt der Europäischen Gemeinschaften. Arbeitslosenquoten. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=1996,39140985&_dad=portal&_schema=PORTAL&screen=detailref&language=de&product=SDI_MAIN&root=SDI_MAIN/sdi/sdi_ed/sdi_ed_emp/sdi_ed1432. Letzter Zugriff: 14.07.07
- Eurostat – Statistisches Amt der Europäischen Gemeinschaften. <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>. Letzter Zugriff: 14.07.07
- Handwerkskammer Aachen – Ausbildungsberater <http://www.hwk-aachen.de/ausbildung/ausbildungsberater.shtml>
- Industrie- und Handelskammer Schleswig-Holstein – Ausbildungsberater <http://www.ihk-schleswig-holstein.de/produktmarken/bildung/ausbildung/ausbildungsberatung/ausbildungsberater/beraterkiel.jsp>. Letzter Zugriff: 27.05.07
- Kultusministerkonferenz KMK – Informationen zu den Rahmenlehrplänen = <http://www.kmk.org/beruf/home.htm>
- Landwirtschaftskammer Nordrhein Westfalen – Ausbildungsberater für den Beruf des Forstwirts <http://www.landwirtschaftskammer.de/bildung/forstwirt/index.htm>. Letzter Zugriff: 25.01.07

- Leonardo-da-Vinci Pilotprojekte <http://www.leonardodavinci-projekte.org>. Letzter Zugriff: 25.01.07
- Nationale Agentur beim Bundesinstitut für Berufsbildung – na-BIBB, Informationen zur Fachtagung am 07.+08.06.2004 über die „Zukunft der Beratung“. http://www.na-bibb.de/home/vortraege_details.php?ID=15&site=Votr%26auml%3Bge+%26+Pr%26auml%3Bsensationen. Letzter Zugriff: 28.04.07
- Netzwerk „Früherkennung von Qualifikationserfordernissen“ - <http://www.frequenz.net>. Letzter Zugriff: 28.04.07
- ProfilPASS - Zertifizierungsinstrument im Bereich der beruflichen Weiterbildung <http://www.profilpass.de>. Letzter Zugriff: 28.04.07
- „Qualifizierungspass“ - Zertifizierungsinstrument im Bereich der Nachqualifizierung <http://qualifizierungspass.de>. Letzter Zugriff: 28.04.07
- Regiokom Projekt (Regiokompetenz Ausbildung) - http://www.regiokom.de/nw_grenzregion. Letzter Zugriff: 28.04.07
- Sozialgesetzbuch Dritter Teil – SGB III <http://gesetze.bmas.de/Gesetze/sqb03>. Letzter Zugriff: 24.07.07
- tagesschau.de – DIHK-Ausbildungskonzept / DIHK will Berufsausbildung modernisieren. Meldung vom 22.01.07. http://www.tagesschau.de/aktuell/meldungen/0,,OID6327864_REF1,00.html. Letzter Zugriff: 25.01.07

Anhang 1a - Arbeitslosenquote bei Personen unter 25 Jahren

Jahresdurchschnitt (%)

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
EU (27 Länder)	:	:	:	:	:	17.8	18.1	18.8	19.0	19.1	18.6	17.5
EU (25 Länder)	:	:	:	19.4	18.5	17.4	17.8	18.3	18.9	18.9	18.5	17.3
EU (15 Länder)	21.3	21.5	20.8	19.3	17.3	15.4	15.2	15.8	16.5	16.8	16.7	16.2
Belgien	22.9	22.1	22.0	22.1	21.1	16.7	16.8	17.7	21.8	21.2	21.5	20.5
Bulgarien	:	:	:	:	:	33.7	38.8	37.0	28.2	25.8	22.3	19.5
Tschechische Republik	:	:	:	12.8	17.7	17.8	17.3	16.9	18.6	21.0	19.2	17.5
Dänemark	9.6	9.7	7.7	7.3	9.1	6.2	8.3	7.4	9.2	8.2	8.6	7.7
Deutschland	14.9 ^p	15.6 ^p	16.2 ^p	15.0 ^p	12.7 ^p	10.6 ^p	12.8 ^p	14.2 ^p	14.6 ^p	15.0 ^p	14.8 ^p	14.2 ^p
Estland	:	:	17.0	15.2	22.0	23.9	23.2	17.6	20.6	21.7	15.9	12.0
Irland	19.5	18.2	15.4	11.3	8.6	6.8	7.3	8.5	9.1	8.9	8.6	8.6
Griechenland	28.5	31.0	30.8	29.9	31.5	29.1	28.0	26.8	26.8	26.9	26.0	25.2
Spanien	39.7	39.2	36.4	33.1	27.3	24.3	23.2	24.2	24.6	23.9	19.7	17.9
Frankreich	27.0	28.5	28.4	25.6	23.4	20.1	19.4	19.7	20.8	21.9	22.7	23.2
Italien	30.3	30.4	30.2	29.9	28.7	27.0	24.1	23.1	23.7	23.5	24.0	21.6
Zypern	:	:	:	:	:	10.1	8.1	8.1	8.9	10.5	13.0	10.4
Lettland	:	:	:	26.8	23.6	21.4	23.0	22.0	18.0	18.1	13.6	12.2
Litauen	:	:	:	25.5	26.4	30.6	30.9	22.5	25.1	22.7	15.7	9.8
Luxemburg	7.2	8.2	7.9	6.9	6.9	7.1	7.1	7.7	11.0	16.8	13.7	16.2
Ungarn	:	18.5	17.0	15.0	12.6	12.4	11.3	12.7	13.4	15.5	19.4	19.1
Malta	:	:	:	:	:	13.7	18.8	17.1	17.2	16.8	16.4	16.3
Niederlande	11.4	11.1	9.1	7.6	6.8	5.7	4.5	5.0	6.3	8.0	8.2	6.6
Österreich	5.6	6.3	6.7	6.4	5.4	5.3	5.8	6.7	8.1	9.4	10.3	9.1
Polen	:	:	23.2	22.5	30.1	35.1	39.5	42.5	41.9	39.6	36.9	29.8
Portugal	16.5	16.7	15.1	10.7	9.1	8.8	9.4	11.6	14.5	15.3	16.1	16.3
Rumänien	:	:	16.3	15.8	18.7	20.0	18.6	23.2	19.6	21.9	20.2	21.4
Slowenien	:	17.5	17.2	17.8	17.6	16.3	17.8	16.5	17.3	16.1	15.9	13.9
Slowakei	:	:	:	25.1	33.8	36.9	39.2	37.7	33.4	33.1	30.1	26.6
Finnland	29.7	28.0	25.2	23.5	21.4	21.4	19.8	21.0	21.8	20.7	20.1	18.7
Schweden	19.1	20.5	20.6	16.1	12.3	10.5	10.9	11.9	13.4	16.3	21.1 ^b	21.3
Vereinigtes Königreich	15.3	14.9	13.7	13.1	12.7	12.1	11.7	12.0	12.2	12.1	12.9	14.1
Türkei	:	:	:	:	:	13.0	16.1	19.1	20.5	19.6	19.2	18.7
Norwegen	11.7 ^(b)	12.1	10.5	9.1	9.4	9.9	10.3	11.1	11.6	11.4	11.6	8.8

(:) Nicht verfügbar

(p) vorläufiger Wert

(b) Reihenunterbrechung

Quelle: Eurostat

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=1996,39140985&_dad=portal&_schema=PORTAL&screen=detailref&language=de&product=SDI_MAIN&root=SDI_MAIN/sdi/sdi_ed/sdi_ed_emp/sdi_ed1432

Anhang 1b - Arbeitslosenquote bei Personen 25 Jahre bis älter

Jahresdurchschnitt (%)

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
EU (27 Länder)	:	:	:	:	:	7.2	7.0	7.4	7.5	7.6	7.3	6.6
EU (25 Länder)	:	:	:	7.7	7.5	7.2	6.9	7.3	7.5	7.6	7.4	6.7
EU (15 Länder)	8.1	8.2	8.1	7.7	7.1	6.4	6.0	6.3	6.7	6.8	6.6	6.2
Belgien	8.1	8.1	7.8	8.0	7.1	5.8	5.4	6.4	6.7	7.0	7.1	7.0
Bulgarien	:	:	:	:	:	14.5	17.2	16.0	12.2	10.6	8.9	7.9
Tschechische Republik	:	:	:	5.2	7.1	7.3	6.8	6.1	6.6	7.0	6.8	6.2
Dänemark	6.1	5.6	4.7	4.4	4.4	4.0	3.9	4.1	4.8	5.1	4.2	3.2
Deutschland	6.8 ^(p)	7.3 ^(p)	7.9 ^(p)	7.7 ^(p)	7.1 ^(p)	6.6 ^(p)	6.5 ^(p)	7.1 ^(p)	8.1 ^(p)	8.6 ^(p)	8.6 ^(p)	7.4 ^(p)
Estland	:	:	8.7	8.4	10.0	11.4	11.1	9.4	8.7	8.2	7.0	5.2
Irland	10.6	10.2	8.6	6.6	5.0	3.6	3.2	3.6	3.8	3.6	3.5	3.5
Griechenland	6.5	6.7	7.0	7.9	9.1	8.7	8.4	8.3	7.9	8.7	8.3	7.5
Spanien	14.3	13.8	13.1	11.8	10.0	8.9	8.3	9.1	9.1	8.7	7.7	7.3
Frankreich	9.2	9.7	9.7	9.5	9.0	7.9	7.2	7.4	8.1	8.2	8.1	7.9
Italien	8.1	8.2	8.5	8.7	8.6	8.0	7.4	7.0	6.8	6.5	6.2	5.5
Zypern	:	:	:	:	:	4.2	3.3	3.0	3.6	4.0	4.3	3.9
Lettland	:	:	:	12.5	12.7	12.7	11.6	10.9	9.5	9.4	8.3	6.0
Litauen	:	:	:	11.4	12.0	14.6	14.9	12.5	11.1	10.3	7.6	5.2
Luxemburg	2.3	2.3	2.1	2.2	1.9	1.8	1.5	2.2	3.1	4.2	3.8	3.9
Ungarn	:	8.2	7.7	7.2	5.9	5.4	5.0	5.0	5.0	5.2	6.1	6.5
Malta	:	:	:	:	:	4.7	4.0	4.6	4.9	4.8	4.9	5.0
Niederlande	5.6	5.0	4.1	3.1	2.5	2.3	1.7	2.3	3.2	3.9	4.1	3.4
Österreich	3.6	4.0	4.0	4.2	3.7	3.4	3.3	3.8	3.7	4.0	4.3	4.0
Polen	:	:	9.3	8.6	11.1	13.3	14.8	16.5	16.3	16.0	15.1	11.7
Portugal	5.7	5.7	5.4	4.2	3.8	3.3	3.2	4.1	5.2	5.6	6.7	6.7
Rumänien	:	:	3.5	3.8	4.8	5.3	4.9	6.4	5.4	6.2	5.6	5.7
Slowenien	:	5.1	5.2	5.8	5.8	5.4	4.7	5.1	5.4	5.1	5.4	5.0
Slowakei	:	:	:	10.1	12.9	15.3	15.7	15.3	14.9	16.0	14.4	11.7
Finnland	13.7	13.0	11.0	9.7	8.6	8.1	7.6	7.4	7.2	7.2	6.8	6.2
Schweden	7.4	8.2	8.6	7.2	6.0	5.0	4.0	4.0	4.5	5.0	5.6 ^(b)	5.1
Vereinigtes Königreich	7.1	6.6	5.5	4.9	4.7	4.1	3.8	3.9	3.6	3.3	3.3	3.8
Türkei	:	:	:	:	:	4.5	6.1	7.9	8.0	7.9	8.1	7.8
Norwegen	3.8 ^(b)	3.5	2.9	2.2	2.2	2.3	2.5	2.7	3.3	3.3	3.5	2.7

(:) Nicht verfügbar

(p) vorläufiger Wert

(b) Reihenunterbrechung

Quelle: Eurostat

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=1996.39140985&_dad=portal&_schema=PORTAL&screen=detailref&language=de&product=SDI_MAIN&root=SDI_MAIN/sdi/sdi_ed/sdi_ed_emp/sdi_ed1432

Anhang 2 - Fünfstufen Modell des EU-Entsprechungsverfahrens von 1985

Stufe 1
<ul style="list-style-type: none"> • Zugang: Pflichtschule und Berufseinführung • Berufseinführung in Schule, außerbetrieblichen Ausbildungsstätten oder Betrieben • Vermittlung von theoretischen Kenntnissen und praktischen Fertigkeiten in nur sehr begrenztem Umfang • Ausführung von relativ einfachen Tätigkeiten • Verhältnismäßig schneller Erwerb derartiger Kenntnisse und Fertigkeiten
Stufe 2
<ul style="list-style-type: none"> • Zugang: Pflichtschule und Berufsausbildung (einschließlich Lehre) • Erwerb einer abgeschlossenen Qualifizierung für eine bestimmte Tätigkeit • Beherrschung der entsprechenden Geräte und Verfahren • Selbständig auszuführende Arbeit im Rahmen der erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten
Stufe 3
<ul style="list-style-type: none"> • Zugang: Pflichtschule und entweder Berufsausbildung mit zusätzlicher Fachausbildung und Qualifizierung oder sonstige Fachausbildung auf Sekundarstufe • Erwerb von mehr theoretischen Kenntnisse als auf Stufe zwei • Selbständig auszuführende praktische Tätigkeiten in Verbindung mit Aufgaben im Bereich der Planung und Koordinierung
Stufe 4
<ul style="list-style-type: none"> • Zugang: (Allgemein- oder berufsbildende) Sekundarschule mit anschließender Fachausbildung auf Hochschulniveau • Fachausbildung in Schulen oder anderen Einrichtungen • Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten, die zum Hochschulbereich gehören • Nicht gefordert wird in der Regel die Beherrschung wissenschaftlicher Grundlagen der verschiedenen Bereiche • Fähigkeiten und Kenntnisse ermöglichen insbesondere eigenverantwortliche Arbeit im Bereich der schöpferischen Planung und/oder Verwaltung und/oder Betriebsführung
Stufe 5
<ul style="list-style-type: none"> • Zugang: (Allgemein- oder berufsbildende) Sekundarschule und abgeschlossene höhere Ausbildung • Berufsausübung im allgemeinen als Arbeitnehmer oder Selbständiger • Beherrschung wissenschaftlicher Grundlagen des Berufes • Qualifikationen, die zur Berufsausübung notwendig sind, können auf diesen verschiedenen Stufen erworben werden

Darstellung in Anlehnung an: Bjørnåvold/Sellin 1997, S. 47

Anhang 3 - Qualitätsindikatoren für das lebenslange Lernen in Europa

Ebene		ÜBERGREIFENDE INDIKATOREN FÜR DIE QUALITÄTSSICHERUNG			Quelle
Kontext/ Input	1	Anteil der Berufsbildungsanbieter, die ein Qualitätsmanagementsystem anwenden, das den gemeinsamen Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung berücksichtigt, nach der Art des angewandten Ansatzes (z. B. ISO, EFQM)			neu
Input/ Prozess	2	Investitionen in die Ausbildung der Ausbilder			neu
		INDIKATOREN NACH QUALITÄTSZIELEN			
		Beschäftigungsfähigkeit	Zugang zur Berufsbildung	Abstimmung von Angebot und Nachfrage	
Kontext	3	Arbeitslosigkeit nach Gruppen	Arbeitslosigkeit nach Gruppen		Eurostat
Kontext	4		Umfang der benachteiligten Gruppen		Eurostat
Input/ Prozess Output	5	Teilnahmequoten in der beruflichen Erstausbildung und beim lebenslangen Lernen	Teilnahmequoten in der beruflichen Erstausbildung und beim lebenslangen Lernen (im Vergleich zum Umfang der benachteiligten Gruppen)	Teilnahmequoten in der beruflichen Erstausbildung und beim lebenslangen Lernen	Eurostat Arbeitskräfte- erhebung/Beruf- liche Weiterbildung
Output/ Ergebnis	6	erfolgreicher Abschluss der Ausbildung	erfolgreicher Abschluss der Ausbildung (im Vergleich zum Umfang der benachteiligten Gruppen)		Arbeitskräfte- erhebung
Ergebnis	7	Status der Ausbildungsabsolventen sechs Monate nach Ausbildungsabschluss: in der Weiterbildung, beschäftigt (in einer ausbildungsbezogenen Stellung), arbeitslos usw.		Status der Ausbildungsabsolventen sechs Monate nach Ausbildungsabschluss: in der Weiterbildung, beschäftigt (in einer ausbildungsbezogenen Stellung), arbeitslos usw.	neu
Ergebnis	8	Nutzbarmachung von erworbenen Kompetenzen am Arbeitsplatz		Nutzbarmachung von erworbenen Kompetenzen am Arbeitsplatz	neu
		QUALITATIVE INFORMATIONEN			
Kontext/ Input	9			Mechanismen zur Verknüpfung der Entwicklungen am Arbeitsmarkt mit den Berufsbildungssystemen	werden in die zentralen Kriterien mit einbezogen
Prozess	10		Maßnahmen zur Erleichterung des Zugangs zur Berufsbildung (Information, Beratung, Unterstützung)		werden in die zentralen Kriterien mit einbezogen

Quelle: Europäische Kommission 2004a, S. 16, 17

Anhang 4 - Beispiel eines ausgefüllten EUROPASS-Mobilitätsnachweis



EUROPASS-MOBILITÄTSNACHWEIS

1. DIESER EUROPASS-MOBILITÄTSNACHWEIS WIRD AUSGESTELLT FÜR									
<p>Nachname(n)</p> <p>(1) (*) <input style="width: 100%;" type="text" value="Mustermann"/></p>	<p>Vorname(n)</p> <p>(2) (*) <input style="width: 100%;" type="text" value="Klaus"/></p>	<p>Foto</p> <div style="border: 1px solid black; height: 100px; width: 100%;"></div> <p>(4)</p>							
<p>Adresse (Straße, Hausnummer, Postleitzahl, Ort, Staat)</p> <p>(3) <input style="width: 100%;" type="text" value="Baumstraße 44
50545 Köln
Deutschland"/></p>									
<p>Geburtsdatum</p> <p>(5) <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td style="width: 20px; text-align: center;">25</td><td style="width: 20px; text-align: center;">02</td><td style="width: 40px; text-align: center;">1986</td></tr><tr><td style="text-align: center; font-size: 8px;">TT</td><td style="text-align: center; font-size: 8px;">MM</td><td style="text-align: center; font-size: 8px;">JJJJ</td></tr></table></p>	25	02	1986	TT	MM	JJJJ	<p>Staatsangehörigkeit(en)</p> <p>(6) <input style="width: 100%;" type="text" value="DE"/></p>	<p>Unterschrift des Inhabers</p> <p>(7) <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div></p>	
25	02	1986							
TT	MM	JJJJ							

Achtung: Die mit einem Sternchen (*) versehenen Rubriken sind unbedingt auszufüllen.

2. DIESER EUROPASS-MOBILITÄTSNACHWEIS WIRD AUSGESTELLT DURCH									
<p>Bezeichnung der ausstellenden Organisation</p> <p>(8) (*) <input style="width: 100%;" type="text" value="Berufsschule Ideal"/></p>									
<p>Europass-Mobilitätsnachweis Nummer</p> <p>(9) (*) <input style="width: 100%;" type="text" value="-- siehe unten -- see below -- cf ci-dessous --"/></p>		<p>Ausstellungsdatum</p> <p>(10) (*) <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td style="width: 20px; text-align: center;">15</td><td style="width: 20px; text-align: center;">11</td><td style="width: 40px; text-align: center;">2006</td></tr><tr><td style="text-align: center; font-size: 8px;">TT</td><td style="text-align: center; font-size: 8px;">MM</td><td style="text-align: center; font-size: 8px;">JJJJ</td></tr></table></p>		15	11	2006	TT	MM	JJJJ
15	11	2006							
TT	MM	JJJJ							
<p>Europass-Sicherheitsnummer</p> <p><input style="width: 100%;" type="text" value="EZ2WRXELJ2QF2PEUJJ9I"/></p>									

Achtung: Die mit einem Sternchen (*) versehenen Rubriken sind unbedingt auszufüllen.

Erläuterung

Der Europass-Mobilitätsnachweis ist ein europäisches Standarddokument zur detaillierten Erfassung der Inhalte und der Ergebnisse (verstanden als vermittelte Fähigkeiten und Kompetenzen bzw. erworbene allgemeine/akademische Bildung), die einen bestimmten Zeitabschnitt kennzeichnen, den eine Person – unabhängig von Alter, Bildungsniveau und beruflichem Status – zu Lernzwecken in einem anderen europäischen Land (d. h. einem Mitgliedstaat der EU, einem EFTA- oder EWR-Staat bzw. einem Beitrittsland) verbringt.

Eingeführt wurde der Europass-Mobilitätsnachweis mit der Entscheidung Nr. 2241/2004/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 15. Dezember 2004 über ein einheitliches gemeinschaftliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz bei Qualifikationen und Kompetenzen (Europass).

Weitere Informationen zum Europass – einschließlich Europass-Lebenslauf und Europass-Sprachenportfolio – finden Sie im Internet unter <http://europass.cedefop.eu.int>

© Europäische Gemeinschaften 2004

3. AN DER MOBILITÄTSINITIATIVE (NR.) BETEILIGTE PARTNERORGANISATIONEN:

ALS ENTSENDEORGANISATION (Organisation, die die Mobilitätsinitiative im Herkunftsland in die Wege leitet)

Bezeichnung, Art (ggf. Fakultät/Fachbereich) und Adresse		Stempel und/oder Unterschrift	
(11) (*)	Berufsschule Ideal Friedrich-Ebert-Allee 40 53113 Bonn	(12) (*)	
Nachname(n) und Vorname(n) der Bezugsperson/des Mentors (ggf. des ECTS-Fachbereichskoordinators)		Titel/Stellung	
(13)	Peter Musterlehrer	(14)	Lehrer
Telefon		E-Mail	
(15)	0228/2098-149	(16)	europass@inwent.org

ALS GASTORGANISATION (Organisation, die den Inhaber des Europass-Mobilitätsnachweises im Gastland aufnimmt)

Bezeichnung, Art (ggf. Fakultät/Fachbereich) und Adresse		Stempel und/oder Unterschrift	
(17) (*)	Hotel International Rue de Commerce 20 1000 Brüssel Belgien (BE)	(18) (*)	
Nachname(n) und Vorname(n) der Bezugsperson/des Mentors (ggf. des ECTS-Fachbereichskoordinators)		Titel/Stellung	
(19) (*)	Monnard, Pierre	(20)	Empfangschef
Telefon		E-Mail	
(21)	0032 2 431 9999	(22)	hotel-international@tel.be

Achtung: Diese Tabelle ist nur gültig, wenn sie die Stempel beider Partnerorganisationen und/oder die Unterschriften der zwei zuständigen Bezugspersonen bzw. Mentoren aufweist. Die mit einem Sternchen (*) versehenen Rubriken sind unbedingt auszufüllen.

4. BESCHREIBUNG DER EUROPASS-MOBILITÄTSINITIATIVE (Nr.)

Zweck der Europass-Mobilitätsinitiative			
(23) (*)	Praktische Berufserfahrung in einem internationalen Hotel im Ausland erwerben		
Initiative, in deren Rahmen das Europass-Mobilitätsprojekt gegebenenfalls absolviert wurde			
(24)	Ausbildung zum Hotelfachmann		
Qualifikation (Befähigungsnachweis, Bescheinigung, Diplom, Zertifikat, Zeugnis), zu der das Bildungs- oder Ausbildungsangebot gegebenenfalls führt			
(25)	Ausbildungszeugnis als Hotelfachmann		
Gegebenenfalls beteiligtes Gemeinschafts- oder Mobilitätsprogramm			
(26)	SOKRATES -sonstige Aktionen - InWEnt DEMO		
Dauer der Europass-Mobilitätsinitiative			
(27) (*)	Von	01 02 2006	(28) (*) Bis 31 05 2006
		TT MM JJJJ	TT MM JJJJ

Achtung: Die mit einem Sternchen (*) versehenen Rubriken sind unbedingt auszufüllen.

**5.a BESCHREIBUNG DER FÄHIGKEITEN UND KOMPETENZEN, DIE IM RAHMEN DER
EUROPASS-MOBILITÄTSINITIATIVE (NR.) ERWORBEN WURDEN**

Ausgeführte Tätigkeiten/Aufgaben

- (29a) Empfang und Beratung von anspruchsvollen internationalen Gästen
Entgegennahme und Abwicklung von individuellen und agenturbasierten Reservierungsanfragen
Kalkulation und Erstellen von Angeboten in Englisch, Französisch, Flämisch und Deutsch
Erstellen von Gastrechnungen

Erworbene berufliche Fähigkeiten und Kompetenzen

- (30a) Kompetenter Umgang mit Reservierungs- und Abrechnungssystemen
Kalkulation von Angeboten unter Berücksichtigung von Gruppen- und Sondertarifen

Erworbene Sprachkenntnisse

- (31a) Erweiterung der schriftlichen Fertigkeiten in Englisch und Französisch im Bereich Reservierung/Angebot
Tägliche mündliche Kommunikation mit anspruchsvoller internationaler Klintel in Englisch und Französisch
Erwerb von Flämisch-Grundkenntnissen - einfache mündliche Auskünfte, Briefe aus Versatzstücken erstellen

Erworbene IKT-Kompetenz (sofern nicht bereits im Rahmen der "beruflichen Fähigkeiten und Kompetenzen" erfasst)

- (32a) Umgang mit Reservierungssystem XY
Erstellen von Briefen (Zusagen, Antwort auf Beschwerden usw.) mit Textverarbeitungsprogramm
Erstellung und Bearbeitung großer Tabellen mittels eines Tabellenkalkulationsprogramms, z.B. zur Auswertung der Gästebewertungen

Erworbene organisatorische Fähigkeiten und Kompetenzen

- (33a) Prioritäten laufend neu setzen
Ruhe, Überblick und Genauigkeit auch in Zeiten mit hohem Gastaufkommen bewahren
Koordination mit anderen Hotels und Agenturen

Erworbene soziale Fähigkeiten und Kompetenzen

- (34a) Freundlichkeit und Verbindlichkeit im Umgang mit schwierigen Gästen - auch in Krisensituationen
Eingehen auf Kundenwünsche unter Berücksichtigung der Interessen des Hotels
Koordination mit anderen Hotels der Kette und internationalen Reservierungsagenturen
Zusammenarbeit mit Kollegen aus verschiedenen Kulturkreisen

Erworbene sonstige Fähigkeiten und Kompetenzen

- (35a) Kenntnisse der Aufgaben und der Struktur der EU-Einrichtungen

Datum

Unterschrift der Bezugsperson
bzw. des Mentors

Unterschrift des Inhabers

(36a)*

(37a)*

(38a)*

Achtung: Diese Tabelle ist nur gültig, wenn sie die Unterschriften der Bezugsperson/des Mentors und des Inhabers des Europass-Mobilitätsnachweises aufweist. Die mit einem Sternchen () versehenen Rubriken sind unbedingt auszufüllen.*

5.b VERZEICHNIS DER ABSOLVIERTEN KURSE UND DER IM EINZELNEN ERHALTENEN NOTEN/PUNKTE/ANRECHUNGSPUNKTE (gestützt auf die Datenabschrift des Europäischen Systems zur Anrechnung, Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen, ECTS)					
(29b)* Immatrikulationsnummer des/der Studierenden			DE123456789		
(30b) Kurs-Code (1)	(31b)(*) Titel des Kurses	(32b)(*) Kursdauer (2)	(33b)(*) Note (3)	(34b) ECTS/ECVET -Note (4)	(35b) ECTS/ECVET - Anrechnungspunkte (5)
FR123	Francais commercial	1S	B	B	0
Nachname(n) und Vorname(n) des Mentors bzw. des zuständigen Sachbearbeiters			Unterschrift		
(38b)* Josephine Lafitte			(39b)*		
Datum der Validierung		Name, Adresse und Status der Einrichtung		Stempel bzw. Dienstsiegel	
(40b)*		(41b)* Universität catholique de Bruxelles Brüssel Belgien		(42b)*	
<i>Achtung: Diese Tabelle ist nur gültig, wenn sie die Unterschrift des Mentors bzw. des zuständigen Sachbearbeiters und/oder den offiziellen Stempel der Einrichtung aufweist. Die mit einem Sternchen (*) versehenen Rubriken sind unbedingt auszufüllen.</i>					

ERLÄUTERUNGEN ZU DEN RUBRIKEN AUF DER VORANGEGANGENEN SEITE (Tabelle 5.b)
(Verzeichnis der absolvierten Kurse und der im einzelnen erhaltenen Noten/Punkte/Anrechnungspunkte)

(1) KURS-KODE:
Konsultieren Sie das ECTS-Informationspaket, das die Gastorganisation im Rahmen ihrer Internet-Präsenz bereitstellt.

(2) KURSDAUER:
Y = ein volles akademisches Jahr
1S = 1 Semester 2S = 2 Semester
1T = 1 Trimester 2T = 2 Trimester

(3) BESCHREIBUNG DES NOTENSYSTEMS DER BETREFFENDEN EINRICHTUNG:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

(4) ECTS-BEWERTUNGSSKALA:

ECTS-Note	Prozentsatz der erfolgreichen Studenten, die diese Note in der Regel erhalten	Definition
A	10	HERVORRAGEND – ausgezeichnete Leistungen und nur wenige unbedeutende Fehler
B	25	SEHR GUT – überdurchschnittliche Leistungen, aber einige Fehler
C	30	GUT - insgesamt gute und solide Arbeit, jedoch mit einigen grundlegenden Fehlern
D	25	BEFRIEDIGEND - mittelmäßig, jedoch deutliche Mängel
E	10	AUSREICHEND - die gezeigten Leistungen entsprechen den Mindestanforderungen
FX	-	NICHT BESTANDEN - es sind Verbesserungen erforderlich, bevor die Leistungen anerkannt werden können
F	-	NICHT BESTANDEN - es sind erhebliche Verbesserungen erforderlich

(5) ECTS-ANRECHNUNGSPUNKTE:

1 volles akademisches Jahr	=	60 Anrechnungspunkte
1 Semester	=	30 Anrechnungspunkte
1 Trimester	=	20 Anrechnungspunkte